

Auwärter, Manfred; Kirsch, Edit

Zur Entwicklung interaktiver Fähigkeiten. Begegnungskonstitution und Verhaltenssynchrone in der frühen Kindheit

Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 2, S. 273-298



Quellenangabe/ Reference:

Auwärter, Manfred; Kirsch, Edit: Zur Entwicklung interaktiver Fähigkeiten. Begegnungskonstitution und Verhaltenssynchrone in der frühen Kindheit - In: Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 2, S. 273-298 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142043 - DOI: 10.25656/01:14204

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142043>

<https://doi.org/10.25656/01:14204>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 28 – Heft 2 – April 1982

I. Thema: Entwicklung des Kindes und Familienerziehung

- | | |
|--|---|
| ERIKA HOFFMANN | Ein unveröffentlichter Fröbel-Brief über die Bildung der Kinder 175 |
| HEINZ RUDOLPH SCHAFER | Sozialisation und Lernen in den ersten Lebensjahren 193 |
| YVONNE SCHÜTZE | Von der Mutter-Kind-Dyade zum familialen System. Neue Beiträge aus Psychologie, Humanethologie und Psychoanalyse zur Erforschung der frühkindlichen Sozialisation 203 |
| KURT KREPPNER/SIBYLLE PAULSEN/YVONNE SCHÜTZE | Kindliche Entwicklung und Familienstruktur. Zur Erforschung der frühkindlichen Sozialisation in der Familie 221 |
| JOACHIM ROSENOW/GISELA BRANDT/CLAUDIA V. GROTE | Erziehung zur Selbständigkeit in Arbeiter- und Angestellten-Familien. Bedingungen und Probleme der Selbständigkeitsentwicklung des Kindes im Zusammenhang sozialgruppenspezifischer Deutungen der Gleichheitsnorm 245 |
| GÜNTHER BITTNER | Der Wille des Kindes 261 |
| MANFRED AUWÄRTER/EDIT KIRSCH | Zur Entwicklung interaktiver Fähigkeiten. Begegnungskonstitution und Verhaltenssynchronie in der frühen Kindheit 273 |
| MAX MILLER | Argumentationen als moralische Lernprozesse 299 |

II. Diskussion

- | | |
|---------------|--|
| JÜRGEN ZIMMER | Kindgemäßheit und Vorschulerziehung. Fünf Anmerkungen zu Günther Bittners Wahrnehmung des Situationsansatzes und der Reform vorschulischer Erziehung 315 |
|---------------|--|

GÜNTHER BITTNER

Verfremdete Situationen – verfremdete Kinder. Eine Antwort an Jürgen Zimmer 319

HEIN RETTER

Spiel und Sportspiel – realistisch betrachtet. Eine Auseinandersetzung mit dem Buch von Hermann Röhrs 321

III. Besprechungen

GESINE HEFFT

Louise J. Kaplan: Die zweite Geburt 329

FRIEDRICH SCHWEITZER

Robert L. Selman: The Growth of Interpersonal Understanding 333

DIETHELM JUNGKUNZ

Inge Weber: Sinn und Bedeutung kindlicher Handlungen 335

Pädagogische Neuerscheinungen 339

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Prof. Dr. Dietrich Benner, Goethestr. 17, 4401 Altenberge;
Prof. Dr. Herwig Blankertz, Potstiege 48, 4400 Münster.

Zusammenstellung des Thementails in diesem Heft: Dr. Reinhard Fatke, Brahmsweg 19, 7400 Tübingen 1; Dr. Yvonne Schütze, MPI für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1981, S. 165f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an Dr. Reinhard Fatke, Brahmsweg 19, 7400 Tübingen 1, senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z. f. Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

ISSN 0044-3247

Zur Entwicklung interaktiver Fähigkeiten

Begegnungskonstitution und Verhaltenssynchronie in der frühen Kindheit

Die Erkenntnisse, die bislang zur Entwicklung interaktiver Fähigkeiten vorliegen, sind mindestens so vielfältig wie die disziplinäre Orientierung der theoretischen Ansätze, in deren Rahmen sie gewonnen wurden: sozialpsychologische Ansätze (vgl. etwa BREHM/KASSIN/GIBBONS 1981), entwicklungspsychologische Ansätze insbesondere sozialkognitiver Art (FLAVELL/ROSS 1981), Spracherwerbsuntersuchungen (OCHS/SCHIEFFELIN 1979), Sozialisationstheorien (DENZIN 1977), ethologische Ansätze (VON CRANACH et al. 1979), ethnographische Analysen (GREEN/WALLAT 1981), anthropologische Untersuchungen (LEIDERMAN et al. 1977; WHITING/WHITING 1975) oder einige Ansätze in der Tradition der Ich-Psychologie (LOEVINGER 1976; HAAN 1977).

Wir versuchen im folgenden, einige der weniger gut bekannten Aspekte des Erwerbs und der Entwicklung interaktiver, insbesondere kommunikativer Fähigkeiten in einem integrativen Ansatz darzustellen, teilweise in Form eines Literaturberichts, teilweise auch anhand der Analyse einer Episode aus einem kindlichen Handpuppenspiel. Herausgearbeitet werden sollen dabei erstens der genuin interaktive, gemeinsam konstruierte Charakter auch der frühesten Interaktionsstrukturen in der Ontogenese und zweitens die intersubjektive Natur der in ihnen erworbenen interaktiven Fähigkeiten. Da der vorliegende Bericht nur eine sehr begrenzte Zahl von Forschungsergebnissen darstellen, kommentieren oder gar integrieren kann, ist es ratsam, die Perspektive, in der dieser Versuch unternommen wird, vorweg zu charakterisieren, da sich nur aus ihr die getroffene Auswahl von Forschungsergebnissen begründen läßt.

1. Die Kokonstruktion interaktiver Strukturen

1.1. Begriffliche Vorklärungen

Unter sozialer Interaktion verstehen wir den Austausch von Gegenständen, Gesten, Zeichen oder Symbolen, der auf dem Hintergrund von Deutungssystemen vollzogen wird, in denen sowohl das Ausgetauschte wie der Austausch selber und seine Modalitäten eine spezifische Bedeutung gewinnen, und der unter Einhaltung von Regeln abläuft, die den Beteiligten die Interpretierbarkeit ihrer Handlungen wechselseitig garantieren. Unter einer Regel soll zunächst nicht mehr als eine Entsprechung von Handlung und Erwartung verstanden werden, d.h. es handelt sich um Regelmäßigkeiten, die auf Seiten des Handelnden kognitiv repräsentiert sind (vgl. HARRE 1977).

Dieser Austausch kann nun nicht nach dem vereinfachten Modell konzipiert werden, daß ein Beteiligter *A* der Interaktion zunächst eine Äußerung, Geste oder Handlung ausführt, der Beteiligte *B* dann diese Handlung interpretiert und auf sie reagiert usw. Kennzeichnend für soziale Interaktion ist vielmehr, daß *A* seine Handlung auf der Basis seines Deutungssystems, seiner Normen- und Regelkenntnisse und seiner Annahmen über *B*'s

Einschätzung der Situation entwirft und *B* wiederum von diesem Sachverhalt ausgeht, d. h. seine Einschätzung von *A*'s Annahmen seinem Verständnis von *A*'s Äußerungen oder Handlungen zugrunde legt.

Darüber hinaus ist für soziale Interaktion konstitutiv, daß die Handelnden diese Rollen insofern gleichzeitig ausüben, als sie komplementäres und aufeinander bezogenes Verhalten synchron an den Tag legen. So nimmt *B* etwa eine Äußerung von *A* nicht einfach passiv auf, sondern er signalisiert bereits im Verlauf der Äußerung, wie er das Gesagte versteht, wie er es einschätzt, wie seine Reaktion ausfallen wird, und selbst den Zeitpunkt, zu dem ihm die Übernahme der Sprecherrolle geboten erscheint.

Mit dieser Rückkoppelung ist die Möglichkeit gegeben, daß *A* schon im Verlauf seiner Äußerung, erst recht aber im Fortgang der Interaktion seine Annahmen präzisiert und korrigiert, sein Deutungssystem erweitert und die Form seiner Äußerung verändert, um damit seine kommunikativen Intentionen – oder allgemeiner: seine interaktiven Handlungspläne – reibungsloser, angemessener, erfolgreicher zu realisieren. Von besonderer Bedeutung ist dabei, daß der einzelne Beteiligte infolgedessen weder die Form noch die Wirkung seiner Äußerungen, erst recht nicht den Verlauf der interaktiven Sequenz vollständig selbst bestimmt, sondern daß im Verlauf der Interaktion eine Struktur entsteht, die keiner der Beteiligten selbständig hätte erzeugen können.

Unter interaktiven Fähigkeiten verstehen wir, dieser Auffassung entsprechend, die nicht notwendigerweise bewußte Verfügung über Regeln, die die Interpretierbarkeit des interaktiven Austauschs garantieren, und die Fähigkeit, sich an ablaufenden Interaktionsprozessen zu beteiligen bzw. Interaktionsstrukturen gemeinsam mit anderen einzurichten.

Der Handelnde *A* muß, um im oben entwickelten Modell zu bleiben, in der Lage sein, seine Handlungen und Äußerungen auf *B* bezogen zu entwerfen. Bei einer Mitteilung z. B. muß er den Kenntnis- und Erfahrungsstand von *B* richtig einschätzen. Er muß auch wissen, daß *B* die Handlung als eine intentional auf sich bezogene interpretiert, d. h. daß *B* im genannten Beispiel die Mitteilung auch als eine Hypothese über seinen Kenntnis- und Erfahrungsstand wahrnehmen und daraus Schlüsse über *A* ziehen wird. *A* muß schließlich in der Lage sein, sich vom Verlauf der Interaktion leiten zu lassen, d. h. im Verhalten von *B* nach Rückkopplungssignalen zu suchen, angemessen auf diese zu reagieren und selbst solche Signale in das eigene Verhalten einzubetten.

1.2. Charakterisierung des Ansatzes

Ein grundsätzliches Problem vieler Ansätze zur Untersuchung von interaktiven, insbesondere kommunikativen Prozessen ist ihre elementaristische Vorgehensweise. Es wird dabei von einzelnen Verhaltensindikatoren oder auch sprachlichen Formen ausgegangen, etwa von Stufen der Perspektivenübernahme, von Sprechakten oder auch von kommunikativen Intentionen. Fast notwendigerweise geraten dabei wesentliche Merkmale sozialer Interaktion, die für die analysierten Prozesse konstitutiv sind, aus dem Gesichtsfeld. Besonders negativ wirkt sich die Wahl einer solchen elementaristischen Analyseebene bei der Untersuchung der Ontogenese interaktiver Fähigkeiten aus. Sie führt zu einer Perspektivenverzerrung, in der interaktive Prozesse nur noch unter Rekurs auf bereits erworbene interaktive Fähigkeiten der Teilnehmer erklärt werden können und nicht umgekehrt. Lernmechanismen und Erfahrungskontexte müssen in dieser Perspektive vernachlässigt werden, und die Funktion der Teilhabe an interaktiven Strukturen für den Erwerb interaktiver Fähigkeiten bleibt letztlich unerklärt. In dem Maße, in dem diese Ansätze nur noch Strukturen des

Individuums und nicht mehr Strukturen der interaktiven Situation beschreiben, müssen sie reduktionistischen Erklärungsstrategien Vorschub leisten.

Eine Strategie, die dem Anspruch eher gerecht werden kann, auch die Bedingungen für die Entwicklung interaktiver Fähigkeiten zu erfassen, geht von höher aggregierten Analyseeinheiten aus, etwa von der sozialen Begegnung oder der sozialen Episode (vgl. GOFFMAN 1961, 1977; FORGAS 1979). Zwei Personen treffen sich an einem bestimmten Ort, treten wechselseitig in ihr Blickfeld, handeln gemeinsam und/oder sprechen miteinander und trennen sich nach einiger Zeit wieder. Formale Minimalbedingung für eine soziale Begegnung ist die *simultane Anwesenheit von mindestens zwei Interaktionspartnern*, die ihre Anwesenheit wechselseitig zur Kenntnis genommen haben. Konstitutiv für sie ist jedoch, daß sie von den Teilnehmern selbst als abgegrenzte Einheit sozialer Interaktion wahrgenommen wird. Sie ist mit einer normativen Binnenstruktur ausgestattet, und die Teilnehmer kooperieren dabei, gemeinsam eine Interaktionsstruktur zu erzeugen, die ihrer Vorstellung von der Begegnung entspricht.

Für eine soziale Begegnung oder Episode verfügen die Teilnehmer selbst über ein Repertoire interpretativer Kategorien. Begegnungen – seien es Partygespräche, Konsultationen von Ärzten, aufgabenbezogene Interaktion am Arbeitsplatz oder im Grenzfall auch Telefongespräche – sind für die Handelnden mit normativen Vorstellungen über erwartbare Verläufe und mögliche Teilnehmer verknüpft, die sich in Restriktionen für einzelne Handlungen und Äußerungen niederschlagen. Auf dem Hintergrund dieser Vorstellungen werden die Teilnehmer ihr Verhalten entwerfen und interpretieren. Deshalb sind der gesamte interaktive Ablauf und auch einzelne Handlungen und Äußerungen nicht ohne Rekurs auf die globalen, sinnstiftenden Kategorien zu erklären, die der Episode oder Begegnung als interaktivem Kontext zugrunde liegen.

Die Wahl einer solchen holistischen Analyseebene macht weitere analytische Differenzierungen nicht etwa überflüssig. Denn soziale Interaktion verläuft auf unterschiedlichen Ebenen, bedient sich visueller, auditiver und anderer Kanäle, benutzt unterschiedliche Zeichensysteme und steht unter Organisationsimperativen in der räumlichen, zeitlichen, personellen und inhaltlichen Dimension.

Eine soziale Begegnung wird von den Handelnden selbst aus elementaren Einheiten aufgebaut, deren Abfolge sie einander auf vielfältige Weise signalisieren und für die spezifische Normen gelten. So kann z.B. eine Begegnung zwischen zwei Arbeitskollegen in folgende interaktive Sequenzen unterteilt sein: Eröffnung/Begrüßung, Austausch von Urlaubsberichten, Arbeitsbesprechung, Auseinandersetzung über die Ziele der Betriebsleitung, Abschied/Beendigung. Der Übergang zwischen diesen interaktiven Sequenzen geht in der Regel mit Veränderungen in der Körperhaltung beider Teilnehmer einher, während die Körperhaltungs-Konfiguration dann für die Dauer einer Sequenz üblicherweise beibehalten wird (vgl. SCHEFLEN 1976). Auch interaktive Sequenzen sind aus elementaren Einheiten, nämlich einzelnen Interakten und zusammenhängenden (strategischen) Interaktionszügen aufgebaut, die in der Regel ebenfalls durch nonverbale Verhaltensindikatoren – wie spezifische Kopfhaltung und gleichbleibende Blickrichtung – voneinander getrennt sind.

Was eine holistische Analysestrategie klarerweise von einem elementaristischen Vorgehen unterscheidet, ist der Umstand, daß sie in der Lage ist, den Einfluß höhergeordneter Bedingungsbeziehungen auf die nachgeordneten Analyseebenen zu erfassen. Soziale Begegnungen als interpretative Kategorien, über die die Handelnden selbst verfügen, wirken sich darauf aus, was innerhalb ihrer Grenzen geschehen kann und wie dieses Geschehen zu interpretieren ist. So sind z. B. Regeln für die Verknüpfung von Sprechak-

ten oder für die Wahl unterschiedlicher sprachlicher Stile nur auf dieser gesamtheitlichen Ebene sinnvoll zu beschreiben. Andererseits ist davon auszugehen, daß soziale Begegnungen ihrerseits unter Restriktionen stattfinden, die nur in einer Analyse höher aggregierter Bedingungsbeziehungen faßbar sind (vgl. CICOUREL 1980). So läßt sich etwa die Wirkung institutioneller Kontexte bis hinunter auf die Ebene möglicher Frage-Antwort-Verknüpfungen verfolgen.

1.3. Anlage des Berichts

Der vorliegende Bericht geht in mehrfacher Hinsicht selektiv vor. Auf die wichtigsten Auswahlkriterien soll deshalb näher eingegangen werden.

(a) Er beschränkt sich auf Interaktion von „Angesicht zu Angesicht“, d. h. Interaktion, bei der nur eine sehr begrenzte Zahl von Teilnehmern in direktem visuellen Kontakt miteinander agiert. Es ist dies die Situation, in der die reflexiven Aspekte sozialer Interaktion, nämlich der antizipatorische Bezug auf die Rezeption durch den Interaktionspartner und der kokonstruierte Charakter der entstehenden Interaktionsstruktur (vgl. YOUNISS 1980) am deutlichsten sichtbar werden.

(b) Der Bericht beschränkt sich außerdem auf Entwicklungen, die bis zum Zeitpunkt des Schuleintritts stattfinden. Dabei ist es allerdings unumgänglich, zur Angabe von Bezugspunkten für die Entwicklung oftmals auch auf die interaktiven Fähigkeiten Erwachsener und die sie beschreibenden Regelsysteme einzugehen (vgl. HARRÉ 1974), so wie sie von den verschiedenen Disziplinen entwickelt worden sind. Dies soll allerdings nicht heißen, daß wir autonome Entwicklungen in der Kindheit ausschließen, d. h. solche, die nicht als Vorläufer für spezifische Kompetenzen Erwachsener interpretiert werden können.

(c) Der Bericht beschränkt sich schließlich, innerhalb der genannten Grenzen, auf zentrale Beispiele für interaktive Fähigkeiten. Dabei wird keine repräsentative Übersicht über die vorliegenden Forschungsergebnisse angestrebt, sondern der Versuch unternommen, einige dieser Ergebnisse in einem integrativen Ansatz zueinander in Beziehung zu setzen.

Obwohl wir wissen, daß die Entwicklung interaktiver Fähigkeiten nicht an einem Beispiel belegt werden kann, soll im folgenden eine längere Episode dreier spielender Kinder wiedergegeben werden, um einige der dargestellten Fähigkeiten auch in ihrem Zusammenwirken veranschaulichen zu können.

2. *Eine interaktive Episode*

2.1. Der Kontext

Die hier transkribierte Sequenz stammt aus einer Serie von Aufnahmen in einem Kindergarten, die wir im Rahmen einer größeren Untersuchung (vgl. AUWÄRTER/KIRSCH 1979) im Sommer 1981 gemacht haben. Sibel (Si, 5 Jahre; 11 Monate alt), Susanne (Su, 4;10) und Karola (Ka, 4;9), drei Mädchen, die sich schon länger kennen, spielen allein in einem großen Raum über dem Gemeinschaftszimmer des Kindergartens. Sie haben ein faltbares Puppenhaus auf einem kleinen Tisch aufgebaut, Requisiten ausgepackt und Handpuppen (HP) verteilt. Sibel spielt mit der Tochter-Handpuppe, Susanne mit der Mutter und Karola mit der Großmutter. Ein Beobachter (Au) filmt sie mit einer tragbaren Video-Kamera.

2.2. „Rapunzel, laß dein Haar herunter!“¹

- 1 Au: Was spielt ihr denn jetzt? Jetzt ist ein anderer Film drauf. (Pause) Hm?
 2 Si: (laut, skandierend) „Rapunzel, laß dein Haar herunter!“ (kichert) [Ja?
 3 Au: [Spielt ihr–
 wollte ihr was anderes spielen, [als „Familie“?
 4 Si: (laut) [„Rapunzel, laß dein Haar herunter!“, hab ich doch ge-
 sagt! Ich bin Rapunzel. Die zwei Hunde spielen nicht mit.
 5 Su: (bestätigt) Mhm.
 6 Si: (zu Su) Und wer bist du? Der König?
 7 Ka: Der–
 8 Su: Ich!
 9 Ka: –im Wald läuft, wer is des? (der Königsohn?)
 10 Su: Der sagt: ich. (Su's HP)
 11 Si: [Ich bin–
 12 Ka: (zu Si) [Und wer bin ich?
 13 Au: [Ja, spielt mal so was.
 14 Si: (zu Ka) [Ja, du kannst gleich deinen behalten, das wäre eine Frau, ja?
 15 Ka: Mhm.
 16 Su: Und ich kann auch gleich meins behalten. Ja?
 17 Si: Ja. (singend) Hm, hm, hm, hm. (zu Ka) Und du bist die Hexe. Jetzt sag: „Rapunzel, laß dein
 Haar 'runter!“ (setzt ihre HP auf den Eckpfeiler des Puppenhauses)
 18 Ka: Rapunzel, laß dein Haar 'runter.
 19 Si: (zu Ka) Jetzt, kletter hoch! (zu Su) Und jetzt komm, du mußt geraten.
 20 Ka: [(führt ihre HP zu Si's HP auf den Pfeiler)
 21 Su: [(geht um den Tisch herum; zu Si) Was soll ich denn machen?
 22 Si: (schiebt mit ihrer freien Hand Ka's HP vom Pfeiler des Puppenhauses runter und zieht Su's
 HP heran) Dann klettert die wieder runter, dann sieht er die da, die Rapunzel, und dann hat
 sie gesagt: Rapunzel, laß dein Haar 'runter! (auffordernd zu Su) Sag!
 23 Su: (schaut verlegen lächelnd zur Kamera)
 24 Si: Sollst es die sagen!
 25 Su: (sehr leise) Rapunzel, laß dein Haar– (lauter) Rapunzel, laß dein Haar herunter!
 26 Si: (fährt mit ihrer freien Hand vom Puppenkopf bis auf den Boden des Puppenhauses; wendet
 sich an Su) Jetzt kannst du hochklettern.
 27 Su: [(läßt ihre HP hochklettern)
 28 Si: [(zu Ka) Dann komm die Hexe und sieht se's. (guckt Ka auffordernd an)
 29 Ka: Hm. (nickt bestätigend)
 30 Su: (aufmunternd zu Ka) Du mußt–
 31 Ka: Was muß ich machen?

1 Transkriptions-Konventionen

(Wort)	ungesicherte Transkription
(Wort)	Kontexterläuterung; nonverbale Handlungen, Blickrichtung; prosodische Merkmale der nachfolgenden Äußerung
., ! ?	Interpunktionszeichen geben approximativ Intonationskonturen wieder
<u>Wort</u>	betonter Teil einer Äußerung
Wort–	abgebrochene oder unterbrochene Äußerung
[Wort; (Wort) Wort	gleichzeitig einsetzende Äußerungen; simultane nonverbale Handlungen
Wort] Wort	unmittelbar aneinander anschließende (kurze) Äußerungen
Wort=	aus Darstellungsgründen getrennte Äußerungsteile, die in derselben Intonationskontur stehen
=Wort	

- 32 Si: (flüsternd) *Du mußt zu uns hochklettern und se fangen!*
- 33 Ka: (führt ihre HP langsam zu den anderen, zögert, lächelt verlegen)
- 34 Si: (flüstert) *Die da!* (zeigt mit ihrer HP auf Su's HP)
- 35 Su: (flüsternd) *Die mußt du– du mußt mich fangen!*
- 36 Ka: (läßt ihre HP mit Su's HP ringen; beide lächeln)
- 37 Su: (befreit sich grimassierend; Ka verliert dabei ihre HP)
- 38 Si: (schüttelt verwehrend den Kopf) *Dann hätt' er sich der König befreit.* (zieht Su von Ka weg; zu Su) *Komm! Reite!* (schiebt Su an)
- 39 Su: (stapft um den Tisch)
- 40 Si: (zu Ka) *Und jetzt hättest du sie Haare abgeschnitten.*
- 41 Ka: (zieht ihre HP wieder über und macht sich an Rapunzels Haaren zu schaffen; flüsternd) *Rapunzel, laß dein Haar herunter.*
- 42 Su: (stapft immer noch um den Tisch herum)
- 43 Si: *Die hätte sie alle abgehabt.* (zu Ka) *Der hat– da hat er sie in die Wüste gebracht.* (zu Su) *Und du bist– du reitest und hast sie gesucht. Dann hätst– dann hättest du gesagt:* (sehr schnell und laut) *„Wo ist sie?“* (geflüstert) *Da, der!* (hält Su auf und deutet auf Ka)
- 44 Ka: (zaghaft) *Wo ist sie?*
- 45 Si: *Nee, du nich, die, Susanne!*
- 46 Su: *Wo ist sie?*
- 47 Ka: (strahlend) *In der Wüste!*
- 48 Si:(zu Su) *Jetzt reitest du ganz– immer– sechs Mal um'n Block, sieben Mal um den Block mußt du reiten.* (schiebt Su in die entgegengesetzte Richtung; zählt schneller als Su läuft; macht weit ausholende Gesten) *Eins, zwei, drei–* (langsamer, während Su insgesamt vier Runden läuft) *Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs,* [sieben!
[Jetzt noch einmal! (läuft die fünfte Runde)
- 49 Su:
- 50 Si: *Sieben! Jetzt wärest du da. Jetzt hättest du s– der ein Pferd gekauft. Kauf ein Pferd!*
- 51 Su: (geschäftig) *Wieviel koster's Pferd?*
- 52 Si: *Da nehm' wir jetzt mal die.* (nimmt hölzernen Hund und Fuchs; zu Su) *Und du kriegst den großen und ich krieg den kleinen. Komm! Hüäh!*
- 53 Su: (leiser) *Hüäh!*
(beide rennen los und stoßen an das Puppenhaus)
- 54 Si: *Hüäh!*
- 55 Ka: *Hei, da ist doch ein Baum umgefallen!*
- 56 Su: (im Laufen) [Schad' doch nix!
- 57 Si: (im Laufen) [Das macht doch nichts aus! (sehr schnell und wegwerfend) *Außerdem haben wir keinen Wald! Hüäh!*
- 58 Ka: (senkt betreten den Kopf)
- 59 Su: *Hüäh!*
- 60 Si: *Hüäh, Pferdlein!* („galoppiert“ an; langes Getrappel)
- 61 Ka: (spielt mit einem Stift; mit vorwurfsvoller, klagender Stimme) *Sibel! Nur ihr könnt dauernd spielen!*
- 62 Si: (zu Ka; sehr engagiert; mit auffordernden Gesten) *Du ko– mußt ja auch was spielen! Komm, reite uns hinterher! Mußt doch sie fangen!*
- 63 Ka: (zögert kurz; läuft dann lachend hinterher)
- 64 Su: *He, fang!*
(alle lachen ausgelassen)
- 65 Ka: (macht plötzlich kehrt und fängt Su's HP) *Hier!*
- 66 Su: (sehr laut, rhythmisch) *Nein, das gilt nicht!* [Das gilt nicht!
[Du bist– } [Du bist ja–
[Du bist ja–
[Wieso denn?
- 67 Si: (unterstützt Su; zu Ka)
- 68 Ka:
- 69 Si: (zu Ka) *Du mußt ja zu der Wüste reiten!*
- 70 Ka: (läuft wieder los)
- 71 Si: *Und wir reiten ja zurück, dann siehst du uns nicht!* (zu Su) *Komm!* (Si und Su laufen weiter; zu Ka) *Und jetzt hättest du gesehen, daß keiner mehr da wär. Und jetzt hättest du zu– auch zurückgelaufen, uns hinterher!*
- 72 Su: *Halt!* (zieht sich vor der sie einholenden Ka in einen Schrank zurück) *Hier is frei!*

- 73 Si: (zu Ka; im Laufen) *Da hat die– Du, wir sind schon sehr weit weg!* [*Und du mußt–*
 74 Su: (eher leise) [*Sibel, komm!*
 75 Ka: *Ich komm' nach!* (läßt Su wieder vor)
 (alle laufen wieder in gleicher Richtung um den Tisch)
 76 Su: *Frei!* (stellt sich wieder an den Schrank)
 77 Ka: *Nee, du mußt doch–*
 78 Si: (im Laufen) *Wir sind doch ganz schön weit weg!*
 (lautes Lachen, Galoppieren)
 79 Su: *He! Warte mal 'n bißchen!* (atemlos) *Ich kann das nicht mehr länger aushalten!*
 80 Si: *We– wenn wir– gleich nur noch einmal um'n Block, dann sind wir da!*
 (rennen weiter, noch einmal um den Tisch; Si und Su bleiben stehen)
 81 Su: *Und du mußt noch länger, Karola!* (flüstert mit Si)
 82 Si: *Du, Karola, du mußt länger!* [*Reite!* (weist um den Tisch)
 83 Ka: (eher leise) [*Nee!*
 84 Si: [*Doch!*
 85 Ka: [*Nicht länger!*
 86 Si: *Doch!*
 (Pause)
 87 Su: (flüstert) *Sibel, komm,* [*wir– (geht mit Puppengeschirr an das Waschbecken)*
 88 Ka: (langsam, vorwurfsvoll) [*Ihr könnt schön– ihr könnt Rast machen! Ich nicht!*
 89 Si: (zu Ka) *Doch! Du kannst ein bißchen Pause, und dann wieder reiten.* (sehr schnell und
 rhythmisch) *Ein bißchen Pause, und dann wieder reiten, ein bißchen mehr Pause und dann*
wieder reiten! Ja? (nimmt Ka bei der Hand, bittend, einschmeichelnd)
 [*Gell, Karola, mach!*
 90 Ka: [*Neeinn!* (lächelt verlegen, schaut Su am Waschbecken zu)
 91 Si: (stöhnt, wendet sich zu Su) *Aus!*
 92 Su: (kommt mit dem Wasser zurück; spielerisch) *Nein! Aus is gar nicht!*

Sibels Versuch, das Spiel abzubrechen, mißlingt. Susanne setzt durch, daß die Pferde getränkt werden. Nach weiteren Verfolgungsritten, an denen Karola meist nicht teilnimmt, setzt Susanne sich ermüdet in den Schrank.

- 172 Su: (erschöpft) *Sibel, ich kann nicht mehr!*
 173 Si: (zu Su) *Fertig!* (einschmeichelnd) *Aus ist es, ja? Aus ist die Geschichte. Komm! Komm! Komm „Auf Wiederseh'n“ sagen.* (zieht Su vor die Kamera, schaut sich zu Ka um, winkt sie heran)
 174 Su: (zur Kamera) *Auf Wieder* [*seh'n, aus ist die Geschichte!*]
 175 Ka: [*Ich geh–*]*weg.*
 176 Si: (winkt mit ausgestreckten Armen in die Kamera; zu Ka) *Mach auch!*
 177 Au: (lacht etwas) *Gut, ja. Ich glaub–*
 178 Si: *Zeig den Film, zeig den Film!*

Film bricht ab.

Eine Analyse der Episode wird in den Abschnitten 4.4. und 5.4. vorgenommen. Zuvor wollen wir aber einige Faktoren neu gewichten, die bei dieser Analyse eine Rolle spielen.

3. Eine vernachlässigte Dimension interaktiver Fähigkeiten

Soziale Interaktion ist, wie das Transkript der Rapunzel-Episode nur andeutungsweise zeigen kann, ein vielschichtiger Vorgang. Die drei Mädchen tauschen nicht nur Äußerungen aus, sondern sie kommunizieren und interagieren zugleich auf vielen anderen Ebenen. Sie lassen ihre Puppen handeln, sie rennen gemeinsam um den Tisch, sie wenden sich einander zu, gestikulieren, verändern den Gesichtsausdruck, werfen sich Blicke zu und betonen ihre Äußerungen so, daß die emotionale Qualität ihrer Handlungen deutlich wird.

Alle diese Aspekte der Spielhandlung sind im engeren Sinn kommunikativ. Sie haben nicht etwa Zufallscharakter, sondern sind durchaus systematisch, regelgesteuert und mit dem sprachlichen Austausch inhaltlich eng verknüpft und präzise synchronisiert. Während in der Forschung der letzten 15 Jahre Analysen der sprachlichen Dimension fast explosionsartig angewachsen sind, hat die Untersuchung der nonverbalen Aspekte sozialer Interaktion keine vergleichbare Expansion erlebt. Insbesondere in Untersuchungen zur Ontogenese interaktiver Fähigkeiten ist der nichtsprachliche Bereich fast völlig vernachlässigt worden.

Dieses Ungleichgewicht ist nicht ohne Folgen für den Stand der Erkenntnis auf diesem Gebiet geblieben. Vordergründig dokumentiert es sich in der häufig unterstellten Diskontinuität zwischen vorsprachlicher und sprachlicher Entwicklung. Schwererwiegend ist die Frage danach, welche Gültigkeit Ergebnisse beanspruchen können, wenn sie nur über analytisch isolierte Teilaspekte einer Fähigkeit gewonnen wurden, die in der Regel im integrierten Zustand auftritt.

3.1. Nonverbale Modalitäten

Der Bereich der nonverbalen Interaktion umfaßt kommunikative Vorgänge sowohl optisch-visueller, kinetisch-taktiler, chemisch-olfaktorischer und thermischer Modalitäten als auch die parasprachliche Komponente des akustisch-auditiven Kanals (vgl. SCHERER 1974; KEY 1977; WOLFGANG 1979). Für diesen Bereich führte McBRIDE (1975) den Begriff der „primären Interaktion“ ein, womit das Verhältnis von nichtsprachlichen zu sprachlichen Modalitäten aus mehreren Gründen treffend charakterisiert wird:

- (a) Nonverbale Kommunikation ist in der Ontogenese schon lange gut etabliert, bevor die Fähigkeit zu sprachlicher Interaktion entwickelt wird (vgl. ALS 1977).
- (b) Nonverbale Interaktion kann als notwendige Voraussetzung für den Erwerb sprachlicher Kommunikation angesehen werden. Wie die Forschung in den letzten Jahren gezeigt hat, erfüllen vorsprachliche Interaktionsstrukturen bereits eine Reihe von Bedingungen, mit denen die Anfänge der sprachlichen Entwicklung erklärt werden können (vgl. BRUNER 1977, 1979; SCHAFER 1977).
- (c) Nonverbale Interaktion unterliegt weit weniger als sprachliche Interaktion der bewußten Kontrolle durch den Sprecher; sie kann z. B. weniger leicht strategisch, etwa zu Täuschungszwecken, verwendet werden (vgl. ARGYLE 1979). Entsprechend ist im Falle widersprüchlicher Botschaften zumindest für Erwachsene die Glaubwürdigkeit des nonverbalen Kanals höher als die des verbalen Kanals (vgl. VOLKMAR et al. 1980).
- (d) Nonverbale Interaktion erfüllt für die in sie eingebettete verbale Kommunikation organisierende und modulierende Funktionen. Nonverbale Ausdrucksmittel vermögen die Bedeutung sprachlicher Äußerungen zu verändern, zu ergänzen, zu verstärken oder abzuschwächen.
- (e) Mit Ausnahme der parasprachlichen Komponente, also des auditiven Kanals, haben nonverbale Modalitäten den Vorzug, nicht sequentiell organisiert zu sein, d. h. damit auch für mehrere simultane Botschaften offen zu sein. Deshalb gewinnen sie als ein basales Medium für das synchrone Aushandeln von Situations- und Beziehungsdefinitionen besondere Bedeutung. Bereits während ein Teilnehmer an einer Interaktion handelt oder sich äußert, können die anderen ihre Zustimmung oder Ablehnung signalisieren und damit schon im Vollzug einer Handlung auf deren Form und Bedeutung Einfluß nehmen. In diesem Sinne ist bereits ein einzelner kommunikativer Akt eines Handelnden ein gemeinsam konstruierter oder, wie wir im folgenden sagen wollen, ein kokonstruierter kommunikativer Akt.

3.2. Kommunikative Funktionen

Nonverbale Interaktion unterscheidet sich zwar von verbaler in Art und Komplexität der verwendeten kommunikativen Mittel; sie kann jedoch die gleichen kommunikativen Funktionen ausüben, die aus der Analyse sprachlicher Interaktion bekannt sind: eine expressive, eine referentielle, eine relationale und eine regulative (vgl. HABERMAS 1976, 1981). In den drei erstgenannten Funktionen können nonverbale kommunikative Mittel autonom wirksam werden, während sie in der vierten, der regulativen Funktion, nur parallel zu oder subsidiär für die sprachliche Kommunikation auftreten.

(1) Eine *expressive* Funktion erfüllen nonverbale kommunikative Mittel, wenn sie emotionale Zustände ausdrücken oder, allgemeiner, wenn sie der Selbstdarstellung der Interagierenden dienen. Beispiele sind etwa ein situativ „angemessener“ Gesichtsausdruck („ein guter Verlierer sein“), geschlechtstypische Gestik („sich wie ein Mädchen bewegen“), statusgerechte Körperhaltung oder altersadäquates Distanzverhalten.

(2) Eine *relationale* Funktion erfüllen nonverbale kommunikative Mittel, die z. B. der Ausführung interpersoneller Rituale dienen, oder die, allgemeiner gesagt, die zwischen den Teilnehmern an der sozialen Begegnung bestehenden Beziehungen definieren. Beispiele dafür sind etwa Grußgesten oder das Austauschen von Eheringen, bzw. diejenigen gestischen, kinesischen oder proxemischen Signale, die der Generierung und Darstellung von Dominanz und Submissivität, von Zuneigung und Abneigung, oder von Gefühlswärme und -kälte in einer Beziehung dienen.

(3) Eine *referentielle* Funktion erfüllen nonverbale kommunikative Mittel, wenn sie Mitteilungen und Inhalte übermitteln, die sich in der sprachlichen Modalität tendenziell auch durch Propositionen ausdrücken ließen und die generell einen Bezug zu den Objekten oder den Inhalten der Kommunikation herstellen. Beispiele dafür sind etwa deiktische Mittel wie Zeigegesten und emblematische Zeichen, etwa dem anderen „einen Vogel zeigen“, indem man sich an die Stirn tippt, oder einen Vorschlag ablehnen, indem man den Kopf schüttelt.

(4) Eine *regulative* Funktion üben nonverbale kommunikative Mittel in Bezug auf die simultan ablaufende sprachliche Kommunikation aus. Dabei können zwei Teilfunktionen unterschieden werden: (a) Die *Synchronisation* von Sprecher- und Hörer-Rollen: Mit Hilfe nonverbaler kommunikativer Mittel können Sprecher und Hörer den formalen Gesprächsablauf steuern, d. h. Sprecherbeiträge gegeneinander abgrenzen und miteinander verketteten, um eine möglichst reibungslose Übergabe der Sprecherrolle zu gewährleisten. Ein Hörer kann zum Beispiel seine Absicht, zum nächstmöglichen Zeitpunkt die Sprecherrolle zu übernehmen, dadurch signalisieren, daß er Blickkontakt mit dem gegenwärtigen Sprecher aufnimmt, mehrfach schnell mit dem Kopf nickt und eine angespanntere, vorgebeugte Körperhaltung einnimmt. – (b) Die *Modulierung* der Bedeutung von sprachlichen Äußerungen: Vom Sprecher werden nonverbale kommunikative Mittel eingesetzt, um die Bedeutung seiner sprachlichen Äußerungen zu erweitern, zu verstärken oder zu ergänzen. Vom Hörer können nonverbale kommunikative Mittel eingesetzt werden, um dem Sprecher seine Einschätzung des Gehörten zu signalisieren. Er kann kommunikative Beiträge des Sprechers nonverbal kommentieren und qualifizieren, etwa indem er seine Mißbilligung durch Stirnrunzeln ausdrückt oder dadurch, daß er die vom Hörer erwarteten Zustimmungssignale verzögert und gleichzeitig vermeidet, Blickkontakt mit ihm aufzunehmen.

Nonverbale Signale können auf diese Weise die Bedeutung einer Äußerung disambiguieren, d. h. deutlich machen, ob sie z. B. witzig, ironisch oder sarkastisch gemeint ist. Sie können im Extremfall auch den Äußerungstypus signalisieren, etwa klarstellen, ob eine Äußerung im wörtlichen oder im übertragenen Sinne verstanden werden soll, z. B. indem sie mit prosodischen Mitteln als fiktional definiert wird oder indem sie mit einer zu ihrem Inhalt in Widerspruch stehenden Mimik als unernste qualifiziert wird. Allgemeiner gesagt, kann mit Hilfe nonverbaler kommunikativer Mittel ein Interpretationsrahmen für die sprachlichen Äußerungen generiert werden. Mit anderen Worten: Nonverbale Signale spielen beim Aufbau des Kontexts eine entscheidende Rolle.

3.3. Überlegungen zur Ontogenese

Nicht alle diese Funktionen treten schon zu Beginn der kindlichen Entwicklung auf. Die expressive und auch die relationale Funktion zeigen sich bereits in den frühesten Interaktionsstrukturen zwischen dem Säugling und der Mutter. Zu Beginn der Entwicklung dominieren dabei biologisch angelegte expressive Verhaltensweisen und Reaktionsbereitschaften (vgl. die Übersicht bei MAYO/LA FRANCE 1978). Sie werden im Fortgang der Entwicklung von sozialen Normen beeinflusst, erlangen kulturelle Bedeutung und werden in ein System sozialer Organisation integriert (vgl. McDERMOTT/ROTH 1978). Im Laufe des ersten Lebensjahres entwickeln sich aus dem Zusammenspiel von Greif- und Blickverhalten des Säuglings und den Reaktionen der Mutter die ersten Zeigegesten, die als der Beginn der referentiellen Funktion gewertet werden können (BOWER 1974; BRUNER 1977).

In der Interpretation von BRUNER (1979) sind diese gemeinsamen Handlungsmuster die Grundlage für die Herausbildung expliziter sprachlicher Prädikation. Bedauerlicherweise sind Spracherwerbsuntersuchungen lange Zeit fast ausschließlich von einem monologischen Modell ausgegangen, in dem Sprache ein Vermögen ist, das dem einzelnen Individuum zugeschrieben wird und dessen Erwerb im wesentlichen intrapsychisch zu erklären ist. Untersuchungen, die von der Einsicht motiviert sind, daß der Dialog die basale Spracheinheit und Kommunikation die primäre Funktion von Sprache ist, sind immer noch in der Minderheit. Erst die Forschung, in der die Kontinuität von vorsprachlicher und sprachlicher Entwicklung untersucht wurde (SCHAFER 1979; TREVARTHEN 1979), konnte zeigen, daß sprachliche Ausdrucksmittel auf dem Hintergrund der in der Mutter-Kind-Interaktion bereits wohletablierten Möglichkeit erworben werden, sich zu verständigen, d. h. gemeinsam im kooperativen Austausch geteilte Bedeutung zu generieren.

Die Anfänge der regulativen Funktion nonverbaler Ausdrucksmittel sind im Zusammenhang mit den frühesten „intentionalen“ Äußerungen des Kindes vor Ende des ersten Lebensjahres dokumentiert worden. Beispiele dafür sind die Verwendung von prosodischen Merkmalen wie Intonationskonturen oder Lautstärke, von Blickrichtung und von Zeigegesten, die die Bedeutung von Ein- und Zweiwortäußerungen (OLIVA et al. 1978), aber auch schon von vorsprachlichen Vokalisationen verstärken, disambiguieren oder überhaupt erst generieren (BRETHERTON/BATES 1979).

Die einzelnen kommunikativen Funktionen können durch sehr verschiedene Ausdrucksmittel aus einem kulturspezifisch begrenzten Repertoire an Indikatoren realisiert werden: Blickverhalten, mimische, gestische, kinesische Signale (Körperhaltung und -bewegung), proxemische Indikatoren (raumbezogenes Verhalten und Distanzverhalten) und paraspachliche Merkmale. Es gibt jedoch keine spezifische Affinität zwischen Ausdrucksmitteln und Funktionen; andererseits wird die Verwendung eines bestimmten Ausdrucksmittels in einer gegebenen Situation immer gleichzeitig mehrere Funktionen erfüllen. Deshalb wollen wir die Ergebnisse zur Kokonstruktion interaktiver Strukturen in der Ontogenese anhand basaler Funktionsprobleme darstellen, die sich in jeder Interaktionssituation stellen und von allen Teilnehmern bewältigt werden müssen.

4. Begegnungskonstitution

Soziale Begegnungen sind nicht einfach natürlich vorkommende Ereignisse, an denen die Teilnehmer nur passiv Anteil hätten oder in bezug auf die sie sich nur reaktiv zu verhalten hätten. Soziale Begegnungen müssen im Gegenteil von den Teilnehmern, und zwar von allen gemeinsam, hergestellt werden; sie müssen nach bestimmten Regeln eröffnet, aufrechterhalten und beendet werden.

4.1. Das Kleinkind

Bei der Eröffnung sozialer Interaktion spielt das Blickverhalten eine fundamentale Rolle. Bereits die neugeborenen Kinder üben über die Herstellung und Vermeidung von Blickkontakt deutlichen Einfluß auf das Verhalten ihrer Mutter aus (TREVARTHEN 1979). Die Mutter versucht vom ersten Tag an, die Herstellung von Blickkontakt zu erleichtern, indem sie über Körperkontakt und Bewegungssteuerung im Verhalten des Neugeborenen Phasen der Erregung und der groben Motorik in ruhigere Phasen überführt. In diesem Zustand inneren Gleichgewichts kann der Säugling den Blickkontakt aufnehmen und die Bewegungen der Mutter mit den Augen verfolgen (ALS 1979; BRAZELTON/TRONICK 1980).

Dieses Verhalten wiederum löst auf seiten der Mutter liebevolle Zuwendung und aktive Kommunikationsangebote aus. Sie reagiert auf die Herstellung von Blickkontakt mit einem typischen Verhaltensmuster (erhöhte Stimmlage, überdeutliche Intonation und Mimik, ausgeprägtes Lächeln und leichte, stark rhythmische Kopfbewegungen), das sie, solange Blickkontakt besteht, fortwährend eskaliert. Bereits im Alter von drei bis vier Monaten (STERN 1974) vermag der Säugling durch eine Veränderung in der Dauer von Blickzuwendung und -abwendung die Bandbreite einzugrenzen, in der das mütterliche Verhalten variiert. Sein Blickverhalten löst unterschiedliche Verhaltensmodalitäten der Mutter aus, und diese stellen für ihn unterschiedliche Stimulusqualitäten dar. Daraus schließt STERN, daß das Blickverhalten des Säuglings sowohl Erregungszustände kontrollieren als auch die kognitive Verarbeitung seiner Wahrnehmungen ermöglichen soll.

Geht die Mutter auf die Kontaktangebote eines vier Monate alten Kindes nicht ein und sieht es statt dessen regungslos an, dann wendet sich das Kind ab, zieht sich in sich zurück, unternimmt nur noch wenige, deutlich schwächere Versuche, Kontakt aufzunehmen, und zeigt schon nach ein bis zwei Minuten ein langandauerndes, auch über erneute Kontaktaufnahmeversuche der Mutter hinaus anhaltendes Rückzugs- und Vermeidungsverhalten, das sie als Irritation und Betroffenheit interpretiert (TREVARTHEN 1979). Solche Ergebnisse machen deutlich, daß ein komplexes Rückkopplungssystem zwischen Säugling und Bezugsperson von Anfang an wirksam ist und individuelle Aushandlungsprozesse über Intensität und Dauer der beiderseitigen Beteiligung am Interaktionssystem ermöglicht.

Anders stellt sich das Problem der Begegnungskonstitution, wenn das Kleinkind in die Situation gerät, mit Gleichaltrigen zu interagieren, eine Situation, in der es nicht länger auf die adaptiven Fähigkeiten der primären Bezugsperson stößt. Das Blickverhalten behält dabei seine prominente Rolle bei. In einer Spielgruppe von Zwei- bis Zweieinhalbjährigen (MUELLER et al. 1977) wird der Erfolg eines sprachlichen Interaktionsangebots, gemessen daran, ob eine sprachliche Reaktion auf das Angebot erfolgt, insbesondere durch drei Faktoren bestimmt: erstens, ob der Sprecher den Hörer zu Beginn, während oder kurz vor

Ende seiner Äußerung kurz anschaut; zweitens, ob der Hörer den Sprecher unmittelbar vor dessen Äußerung anblickt oder selbst gerade erst Sprecher war; und drittens, ob sich die Äußerung auf eine vergangene oder zukünftige Handlung oder Äußerung des Hörers und nicht des Sprechers bezieht. Wie kommt es dazu, daß Kinder lernen, das eigene Verhalten auf das der anderen zu beziehen?

MUELLER/LUCAS (1975) beschreiben die vorausgegangenen Phasen in der Entwicklung der Interaktion zwischen Gleichaltrigen. Zu Beginn beschränken sich die Kontakte zwischen den von ihnen in einer Spielgruppe beobachteten ein- bis anderthalbjährigen Kindern auf die teils simultane, teils abwechselnde Ausführung der gleichen Handlung am selben Objekt. Die Aufmerksamkeit ist dabei im wesentlichen auf dieses Objekt gerichtet. Eine Tendenz zur Nachahmung der Handlung anderer und zum Alternieren von Handeln und Beobachten führt dazu, daß die Aufmerksamkeit des Kindes auf andere Kinder gelenkt wird. Sobald seine Handlungen vom Verhalten des Vorgängers und nicht länger vom Objekt bestimmt werden, hat es den Übergang zur zweiten Phase, der des einfachen interaktiven Austausches vollzogen. Ein Kind schlägt z. B. mit einem Stab auf den Tisch, ein anderes lacht, das erste Kind schlägt wieder, um ein erneutes Lachen zu evozieren und schaut dabei das zweite Kind an, das zweite lacht wieder usw. Die Struktur dieses interaktiven Austausches offenbart, daß die Teilnehmer wechselseitig ihre Aufmerksamkeit aufeinander richten und sich aneinander orientieren. Sie gibt dem einzelnen die Möglichkeit, das Verhalten des anderen zu beeinflussen, und verlagert dabei die Verantwortung für die Aufrechterhaltung der Interaktion auf beide.

Erst in der dritten Phase können komplementäre Handlungen auf eine koordinierte Weise von beiden Handelnden im Wechsel vollzogen werden. Simultanes Anbieten und Annehmen, synchrones Jagen und Gejagtwerden, Werfen und Auffangen sind Beispiele dafür. Erst wenn die in diesen Spielen eingenommenen Rollen zwischen den Interaktionspartnern ausgetauscht werden, sind sie im engeren Sinne komplementär. Erste Beispiele für diese Interaktionsstruktur treten in der beobachteten Gruppe vereinzelt bei den älteren Dyaden auf, die miteinander schon seit einigen Monaten vertraut sind.

4.2. Die Erwachsenen

Die Entwicklung der Fähigkeit, die Probleme zu lösen, die in Zusammenhang mit der Konstitution von Begegnungen auftreten, ist damit, daß diese Form der komplementären Reziprozität hergestellt werden kann, allerdings noch nicht abgeschlossen. Der nächste Schritt in der Entwicklung ist durch die Einsicht gekennzeichnet, daß Handlungen und Äußerungen innerhalb von Begegnungen konventionalisiert sind und sozialen Normen unterliegen. In der Forschung zur Entwicklung der sozialen Kognition ist vielfältig belegt worden, wie sich die kindlichen Vorstellungen von sozialen Normen und Konventionen in einem eigenen Entwicklungsprozeß verändern (vgl. TURIEL 1978).

Im Verhalten und im Verständnis Erwachsener lassen sich mindestens die Eröffnung von Begegnungen, ihre Aufrechterhaltung und ihre Beendigung als drei selbständige, normativ geregelte Problemkomplexe unterscheiden, die von den Interagierenden nur kooperativ gelöst werden können. Dabei steht ihnen ein Repertoire an konventionalisierten verbalen und nonverbalen Ausdrucksmitteln zur Verfügung, die in einer bestimmten Sequenz aufeinander folgen müssen.

Solche begegnungskonstituierenden Sequenzen sind von GOFFMAN (1974) als positive Rituale beschrieben worden, wobei die Bezeichnung „Ritual“ hervorheben soll, daß sie mit konventionalisierten Formen eine symbolische Funktion für die Identität der Teilnehmer an der Begegnung und ihre über die Begegnung hinaus andauernde Beziehung erfüllen. Für die gelungene Eröffnung einer Begegnung unterscheidet LAVER (1975) acht sukzessive Phasen, die zwei Interaktionspartner normalerweise durchlaufen müssen: (1) Aufnehmen wechselseitigen Blickkontakts; (2) Austauschen von Grußgesten aus der Entfernung; (3) Annehmen eines kulturspezifisch konventionalisierten herzlichen, höflichen oder mindestens aufmerksamen Gesichtsausdrucks; (4) Einnehmen einer ebenfalls konventionalisierten Position der Nähe/Distanz für den Rest der Eröffnungsphase; (5) Austauschen von Grußgesten, die in Abhängigkeit von der Enge der Beziehung auch Körperkontakt involvieren (Händeschütteln, Umarmen); (6) Einnehmen wechselseitig aneinander orientierter Körperhaltungen; (7) Austauschen sprachlicher Routinen zur Markierung der Eröffnungsphase; (8) Äußern von Signalen, die die Eröffnungsphase abschließen und zum Hauptteil der Begegnung überleiten (etwa eine schnelle nach oben gerichtete Kopfbewegung, die den Blickkontakt wiederherstellt, eine Veränderung der Körperhaltung, eine Vergrößerung der Distanz oder überleitende sprachliche Formeln).

Der Übergang zwischen diesen Phasen ist nur konsensuell möglich; die Eröffnung einer Begegnung kann nur gelingen, wenn beide Teilnehmer jeweils entsprechende phasenspezifische Signale äußern. Beschreibt man diese zyklische Sequenz inhaltlich statt formal-deskriptiv, so enthält sie die Darstellung ritualisierter Identitätsmerkmale. Die Teilnehmer identifizieren bzw. situieren sich gegenseitig auf dem Hintergrund ihres biographischen und sozialen Wissens (vgl. SCHIFFRIN 1977) und handeln dabei ihre Zugänglichkeit füreinander aus.

Nicht weniger wichtig für die Konstitution einer Begegnung ist die Form, in der sie zu Ende gebracht wird. Begegnungen werden von ihrem Ende her retrospektiv interpretiert. Ähnlich wie für die Eröffnung sind nach LAVER (1975) für die gelungene Beendigung einer Begegnung mehrere unterscheidbare Phasen von den Teilnehmern gemeinsam zu durchlaufen: (1) Äußern von Übergangssignalen, die den Abschluß des Hauptteils markieren (je nach dem Charakter der Beziehung durch Verlängern oder Vermeiden von Blickkontakt, durch Demonstration augenscheinlich unmotivierter Herzlichkeit, durch sprachliche Formeln wie „schön“ oder „also“); (2) Vorbringen ostentativer Abschlußgesten oder Vergrößern der interpersonellen Distanz; (3) Austauschen von Zeichen, die den Fortbestand der Beziehung über das Ende der Begegnung hinaus symbolisieren (Hinweise auf externe Zwänge für die Beendigung und auf mögliche zukünftige Begegnungen, Zeichen gefühlsmäßiger oder einstellungsmäßiger Gemeinsamkeiten, Erwähnung des sozialen Beziehungsnetzes, dem beide Interagierende angehören); (4) Austauschen konventionalisierter Abschiedsgesten und Annehmen von Gesichtsausdrücken, die der bestehenden Beziehungsdefinition entsprechen; (5) Vergrößern der räumlichen Distanz zwischen den Teilnehmern; (6) Austauschen weiterer Abschiedsgesten aus einiger Entfernung; (7) Abbrechen des Blickkontakts.

Inhaltlich handeln die Beteiligten in der Beendigungssequenz aus, ob die Begegnung als vollständig und gelungen, weil reziprok und für beide Beteiligten befriedigend gelten kann, und nehmen die Kontinuität der Beziehung, aber auch die Kontinuität der Identität der Beteiligten auf vielfache Weise symbolisch vorweg (vgl. ALBERT/KESSLER 1976).

Relativ weit entwickelte Modelle liegen für die sprachlichen Aspekte der Begegnungskonstitution in der Interaktion Erwachsener vor. So sind etwa die Probleme der Gesprächseröffnung (SCHEGLOFF 1968) und der Gesprächsbeendigung (SCHEGLOFF/SACKS 1973) in der Tradition der Konversationsanalyse untersucht worden, allerdings unter Vernachlässigung nonverbaler Kommunikationsmodalitäten.

4.3. Das Vorschulkind

Empirische Untersuchungen zum kindlichen Umgang mit den Problemen der Gesprächseröffnung und -beendigung sind bislang nicht sehr zahlreich. GARVEY/HOGAN (1973) fanden in ihrer Untersuchung der sprachlichen Interaktion von Dyaden dreieinhalb- bis fünfjähriger Kinder Gesprächseröffnungssequenzen in Gestalt formelhafter sprachlicher Routinen des Anrede-Antwort-Typus (etwa: „Weißt du was?“ – „Ja?“ – „Ich hab einen Zauberer gesehen“). Diese Routinen erzeugen insofern einen Zustand gegenseitiger Verpflichtung, als nicht nur der Angesprochene seine Gesprächsbereitschaft signalisieren, sondern auch der Ansprechende sein Gesprächsangebot begründen, d.h. inhaltlich einlösen muß. Obwohl die Kinder diese Routine in vielen Fällen, auch mit spielerischem Ausnutzen ihres verpflichtenden Charakters, einsetzten, gab es doch eine beträchtliche Anzahl mißglückter Versuche, bei denen einer der beiden Beteiligten seinen konversationellen „Verpflichtungen“ nicht nachkam, und zwar ohne hierfür eine Entschuldigung oder Rechtfertigung anzubieten, wie es in Erwachsenengesprächen erwartbar wäre.

Vorläufer dieser konventionalisierten Gesprächseröffnungs-Sequenzen sind sicherlich im kindlichen Umgang mit einfachen begegnungskonstituierenden oder auch Ereignisse markierenden Routinen zu sehen. GREIF/GLEASON (1980) fanden in einer Untersuchung über die Verwendung sprachlicher Begrüßungs- und Abschiedsformeln bei Kindern von zwei bis fünf Jahren, daß diese Routinen nur in einem Viertel der Fälle, in denen sie erwartbar waren, auch spontan produziert wurden. Höhere Anteile kamen nur nach den – häufig vorkommenden – expliziten Aufforderungen durch die anwesenden Eltern zustande. Routinen werden, wie GLEASON/WEINTRAUB (1976) am Beispiel der Halloween-Routinen („*trick or treat*“) amerikanischer Kinder zeigen konnten, bereits zweijährigen Kindern von ihren Eltern beigebracht und in den Situationen, in denen sie erforderlich zu sein scheinen, mit expliziten Formulierungen evoziert („Sag' danke schön!“ – „Wie sagt man?“). Diese Ergebnisse sind ein Hinweis darauf, daß Kinder frühzeitig mit Normen und Konventionen für situativ angemessenen Sprachgebrauch vertraut gemacht werden.

Sprachliche Routinen stellen allerdings nur einen von vielen Aspekten der Gesprächseröffnung und -beendigung dar. Daß dabei eine Reihe weiterer Probleme zu bewältigen ist, zeigt sich besonders eindrucksvoll, wenn Kinder versuchen, sich an einer bereits ablaufenden Interaktionssequenz zu beteiligen. CORSAROS Analyse (1979) zeigt, daß Kinder im Alter von drei bis vier Jahren ein beträchtliches Maß an Mühe und strategischen Fähigkeiten aufwenden, um in eine Gruppe von Kindern, die bereits spielt, aufgenommen zu werden. Auch hier kommen spontane Grußformeln nur in 2% aller Zutrittssequenzen vor. Von 15 unterscheidbaren Strategien sind die sechs am häufigsten auftretenden in der Rangfolge ihres Vorkommens: (1) nicht-störendes Hinzutreten oder Eindringen in den Raum, in dem gespielt wird, ohne sprachliche Markierung; (2) Hinzutreten und Äußern einer sprachlichen oder nicht-sprachlichen Variante des gerade ablaufenden Verhaltens;

(3) störendes, das Spiel unterbrechendes Eindringen, physische Behinderung der Spielenden; (4) schweigendes Umkreisen der Spielgruppe; (5) Hinzutreten und auf den Platz oder ein Objekt, mit dem gespielt wird, Anspruch erheben; (6) Hinzutreten und an die Teilnehmer Fragen über das Spiel richten.

Zusammengenommen machen diese Strategien schon 84% aller vorkommenden Zutrittssequenzen aus. Treten sie einzeln auf, so bleiben die erste und vierte Strategie sehr häufig unbeachtet, lösen die dritte und fünfte Strategie negative Reaktionen der Spielenden aus und sind auch die zweite und sechste dieser Strategien nur in ungefähr der Hälfte aller Fälle von Erfolg belohnt. Erfolgreicher dagegen ist eine Kombination dieser Strategien. Vor allem die Vorbereitung der tendenziell erfolgreicherer Strategien (2 und 6) durch solche, die zwar keine Beachtung erfahren, aber auch keine Ablehnung evozieren (1 und 4), sichert dem Kind am ehesten die Aufnahme in eine bestehende Spielgruppe. Eine erfolgreiche Zugangsstrategie in diesem Alter ist also indirekt, besteht aus mehreren Zügen und läuft häufig nichtsprachlich ab: Das neu hinzutretende Kind stimmt sich auf die Aktivitäten der anderen ein, verhält sich so, daß es eine explizite Zurückweisung vermeidet, und wird meist stillschweigend integriert.

Eine Untersuchung von PUTALLAZ/GOTTMAN (1981) mit etwas älteren Kindern der 2. und 3. Grundschulklasse ist geeignet, CORSAROS Ergebnisse zu bestätigen und zu interpretieren. Es zeigt sich, daß erfolglose Zutrittsstrategien tendenziell die Aufmerksamkeit der Spielenden auf den neu Hinzukommenden lenken und einen Gegensatz zwischen ihm und der Gruppe implizieren („eigene abweichende Meinungen äußern“, „eigene Gefühle verbalisieren“, „Informationsfragen stellen“, „über sich selbst reden“), während die erfolgreicherer Strategien sich so interpretieren lassen, daß der Hinzukommende versucht, den Interpretationsrahmen für die ablaufende Sequenz zu erschließen und dann zu signalisieren, daß er ihn teilt, etwa mit relevanten Kommentaren zum Spiel.

Indirekt beleuchten diese Ergebnisse ein weiteres Strukturmerkmal der Interaktion zwischen gleichaltrigen Kindern insbesondere in Spielgruppen. Der ubiquitäre Widerstand gegen den Zutritt weiterer Kinder zu bereits interagierenden Gruppen zeigt das Bemühen, bestehende Interaktionsräume abzuschirmen. Die Kinder scheinen zu „wissen“, daß die Integration eines neuen Mitspielers mit der Preisgabe der bestehenden Interaktionsstruktur verbunden ist. Der in der vorausgegangenen Interaktion aufgebaute Bestand an geteiltem Wissen verliert seine Relevanz. Interaktion ist zu einer Ressource geworden, die verwaltet werden muß. Es fällt auf, daß Kinder im Gegensatz dazu in diesem Alter offensichtlich keine differenzierten Rückzugs- oder Beendigungsstrategien verwenden. In der oben erwähnten Untersuchung konnte CORSARO lediglich vier Strategien unterscheiden: (1) sprachliches Feststellen oder Begründen des eigenen Rückzugs; (2) Signalisieren des Rückzugs mit rituellen Abschiedsformeln; (3) sprachlich unmarkierter Rückzug mit späterer Wiederkehr; (4) sprachlich unmarkierter Rückzug ohne spätere Wiederkehr. In die letzte Kategorie fallen zwei Drittel aller in der beobachteten Gruppe von Drei- bis Vierjährigen vorkommenden Rückzugsstrategien.

Wenn sich dieses Ergebnis auch sicher nicht über unterschiedliche Situationen und Typen von Interaktionsstrukturen hinweg einfach verallgemeinern läßt, so kann es doch als Hinweis darauf gewertet werden, daß in dieser Altersklasse die Beendigung einer Begegnung durch einen nicht-konsensuell vorbereiteten Abbruch der Interaktion keine

negativen Konsequenzen für die zwischen den Teilnehmern bestehende Beziehung hat. Aus der Analyse der Entwicklung sozialer Kognition ist bekannt, daß die kindlichen Vorstellungen von Freundschaftsbeziehungen einem eigenen Entwicklungsprozeß unterliegen und sich erst allmählich von einer Definition von Freundschaft als physischer Nähe über eine Auffassung von Freundschaft als einseitiger Hilfeleistung und reziproker Kooperation zu einer Vorstellung von Freundschaft als einer intimen, reflexiv geteilten Beziehung entwickeln, die ihre eigene Geschichte hat (vgl. SELMAN 1980).

4.4. Die Rapunzel-Episode

Zwei Rahmenbedingungen, unter denen die in 2.2. transkribierte Sequenz abläuft, wirken sich auf die Struktur der Interaktion aus und müssen von einer Analyse der Formen, in der die Kinder ihre Begegnung konstituieren, berücksichtigt werden. (1) Es handelt sich um ein Handpuppenspiel, und deswegen wird die Identitäts- und Beziehungsproblematik der Teilnehmer vor allem indirekt ausgehandelt, d. h. gefiltert durch die Interpretation der Rollen, die sie innehaben (vgl. AUWÄRTER/KIRSCH 1979). (2) Es findet eine Videoaufnahme statt, und deswegen ist der Druck, sich zu beteiligen und bis zum Abschluß des Spiels dabei zu bleiben, von anderer Art und Intensität als gewöhnlich.

Zwar haben die drei Mädchen sich schon früher am Tag getroffen und schon vor dieser Sequenz miteinander gespielt, aber sie müssen trotzdem begegnungskonstituierende Leistungen erbringen, die sich darin äußern, wie sie die spezifische Episode „Rapunzel, laß dein Haar herunter“ konstruieren. Die Episode wird dadurch eröffnet, daß der gesamte Handlungsplan mit einem Titel angedeutet, Requisiten definiert und Rollen verteilt werden (Äußerungen 4–17). Die normative Struktur der Episode äußert sich u. a. in einer Veränderung des Beteiligungsnetzwerks: Der Beobachter wird nach der Eröffnung der Episode zwar noch öfter angeschaut, aber nicht mehr angesprochen. Die Episode wird in einem Prozeß aufrechterhalten, in dem Form, Dauer und Intensität der Beteiligung jedes Mitspielers ausgehandelt werden. Dieser Prozeß wird insbesondere an den Stellen deutlich, an denen die Kontinuität der Episode aus einer Reihe von Gründen bedroht ist.

Auf einer *ersten Ebene* wird die Episode dadurch bedroht, daß z. B. Requisiten- und Rollendefinitionen in Vergessenheit geraten und neu bekräftigt werden müssen. So erinnert Sibel daran, daß die Handlung in der Wüste und nicht etwa im Wald stattfindet (Äußerung 57). Auf einer *zweiten Ebene* wird die Episode dadurch gefährdet, daß mindestens zwei der Beteiligten den zugrunde liegenden Handlungsplan nicht genügend kennen und dennoch koordinierbare Handlungen von allen entworfen werden müssen (vgl. AUWÄRTER/KIRSCH 1981). Zur Aufrechterhaltung der Episode tragen hier direkte (etwa in 17 und 19) und indirekte (etwa in 22 und 28) Handlungsaufforderungen und geflüsterte Regieanweisungen (32 und 35) bei. Auf einer *dritten Ebene* ist die Episode durch Rückzugs- und Verweigerungstendenzen eines Mitspielers bedroht, der sich von den anderen benachteiligt fühlt: Karolas Äußerungen 61 und 88, in denen sie eine stärkere Beteiligung durch die Mitspieler einklagt, sind als Versuch, integriert zu werden, ebenso zweischneidig wie ihre Kritik am Rollenhandeln der anderen (55), weil sie den Gegensatz zwischen dem von Ausschluß bedrohten Mitglied und der restlichen Gruppe besonders betonen. Sibels Reaktionen auf diese einklagenden Äußerungen (62 und 89) offenbaren hoch entwickelte Fähigkeiten, andere Mitspieler durch Handlungsvorschläge, Aufforde-

rungen und Appelle an deren Eigenverantwortung zu integrieren. Trotzdem wird im Laufe der Episode immer deutlicher, daß die Dyade Sibel–Susanne weit stärker integriert ist und nicht nur wegen der Synchronie vieler sprachlicher Handlungen (56, 57, 66 und 67), sondern auch wegen der Koordination einer Reihe nonverbaler Ausdrucksmittel (wie Blickzuwendung oder Orientierung der Körperhaltung aneinander) zunehmend den Eindruck einer Koalition erweckt. Ein nicht unmittelbar ins Auge springender Grund für diese Entwicklung ist auf einer *vierten*, eingebetteten *Ebene*, derjenigen der inszenierten Fiktion, zu finden. Karola ist auch hier tendenziell ausgeschlossen, weil in Sibels und Susannes Handlungsplan die Verfolgungsjagd der Hexe erfolglos bleibt (66, 67, 71, 73, 78, 81 und 82). Auf der Ebene der Fiktion wird eine Begegnung zwischen den Mitspielern verhindert – und Karola verweigert die Übernahme der ihr zugedachten Rolle (83, 85, 90).

Auch die Beendigung der Episode zeigt die konstruktiven Fähigkeiten der Beteiligten. Sibel versucht, nach Karolas Verweigerung das Spiel zu beenden (91). Daß sie sich dabei – resignierend – an Susanne wendet, zeigt, daß sie diesen Versuch zumindest als zustimmungsbedürftig empfindet. Er scheitert denn auch an Susannes Widerspruch. Sibels zweiter Versuch wird von ihr sprachlich und nichtsprachlich weit expliziter vorbereitet: Mit einer formelhaften Routine (173) wird die gesamte Episode zusammengefaßt bzw. evaluiert. Der einschmeichelnde Tonfall und die werbende Geste sollen die Zustimmung der Mitspieler sichern. Dieser Versuch gelingt, und Sibel fordert Susanne und Karola sogar noch auf, die Beendigung der Episode auch für die Videokamera gemeinsam darzustellen. In diesem Abschluß, der nicht nur sprachlich, sondern auch gestisch, mimisch und proxemisch markiert wird, äußert sich noch einmal die normative Vorstellung der Kinder von der Struktur der Episode. Nun wird der Beobachter auch wieder angesprochen; er soll die Inszenierung am Monitor vorführen. Erst danach wird auch die Begegnung abgeschlossen und die Kinder können in den Aufenthaltsraum zurückgehen.

5. Verhaltenssynchronie

Wie die Mechanismen der Begegnungskonstitution Lösungsversuche für das Problem der Handelnden darstellen, zwischen zwei elementaren Existenzformen hin und her zu wechseln, dem Alleinsein und dem Mit-anderen-Zusammensein, so kann das Problem der Verhaltenssynchronie zwischen zwei oder mehr Handelnden als Folge einer anderen fundamentalen Alternative interpretiert werden, nämlich zwischen dem monologischen, nicht-koordinierten und dem gemeinsamen, koordinierten Handeln. In sozialer Interaktion, die naturgemäß dem zweiten dieser Handlungstypen zuzurechnen ist, kann Verhaltenssynchronie sowohl über die Simultaneität wie über das Alternieren von Handlungen gewährleistet werden. Intrapersonelle Synchronie, wie etwa, wenn ein Sprecher seine Äußerungen mit einer bestimmten Gestik oder Körperhaltung koppelt, ist vom simultanen Typus. Interpersonelle Synchronie kann dagegen sowohl durch *simultanes* Verhalten beider Interagierender hergestellt werden, wie etwa wenn sie in einer Begegnung gleichzeitig von einer kongruenten Körperhaltungskonfiguration in eine andere überwechseln (vgl. SCHEFLEN 1976), als auch – und dies ist für die sprachliche Interaktion der dominante Modus – durch alternierendes Handeln der Interaktionsteilnehmer. Beide Koordinationsmechanismen sind gleichermaßen geeignet, den kokonstruierten Charakter

von Interaktionsstrukturen sichtbar zu machen. Selbst das alternierende Handlungsmuster offenbart inhärente Reziprozität; nicht nur, weil sich alle Beteiligten an die Regel halten, daß zu einem bestimmten Zeitpunkt immer nur einer handelt bzw. spricht, sondern vor allem, weil sie komplementäre Rollen simultan ausüben und sich diese Komplementarität im Format jeder einzelnen Handlung und Äußerung nachweisen läßt.

5.1. Das Kleinkind

Es scheint so zu sein, daß die beiden basalen Merkmale des Systems des Sprecherwechsels bzw. der Beitragsabfolge, nämlich erstens, daß Sprecherwechsel stattfindet, und zweitens, daß in der Regel zu jedem Zeitpunkt nur eine einzige Person spricht, schon sehr früh in der Ontogenese verankert werden. Auf der Basis einer biologisch angelegten Periodizität im Verhalten des Säuglings entwickelt die Mutter-Kind-Dyade bestimmte, über die Zeit koordinierte Verhaltensmuster. STERN und Mitarbeiter (1975) können die Wirksamkeit beider Typen von Verhaltenssynchronie (Simultaneität und Alternieren von Handlungen) bereits in der Interaktion drei bis vier Monate alter Kinder mit ihren Müttern nachweisen. Phasen simultaner Handlungen und Vokalisierungen, die insgesamt lebhafter, stärker emotional gefärbt und durch gemeinsames Lachen gekennzeichnet sind, werden von ruhigeren Phasen abgelöst, in denen Mutter und Kind alternierend handeln oder sich äußern. Dabei regulieren sie Beginn und Ende ihrer Vokalisierungen über die Herstellung und Vermeidung von Blickkontakt.

Verhaltenssynchronie läßt sich in diesem Alter auch noch auf anderen Analyseebenen nachweisen. TRONICK/ALS/BRAZELTON (1980) unterscheiden im Verhalten von Müttern und ihren knapp drei Monate alten Säuglingen (in Situationen von Angesicht zu Angesicht) sieben elementare expressive Modalitäten, die durch verschiedene Konfigurationen von Ausdrucksmitteln (Vokalisierungen, Blickrichtung, Kopforientierung, Gesichtsausdruck und Körperhaltung) jedes Beteiligten definiert sind. Diese expressiven Modalitäten lassen sich nach der Intensität der Beteiligung an der Interaktion und der positiven emotionalen Qualität auf einem Kontinuum anordnen, von Ablehnung und Vermeidung über zurückhaltendes Beobachten bis hin zu Spiel und „Gespräch“. Eine Mikroanalyse des Zusammenspiels und der Veränderungen der expressiven Modalitäten zeigt, daß (a) das Verhalten von Mutter und Kind die meiste Zeit über der gleichen bzw. einer unmittelbar angrenzenden Modalität zugeordnet werden kann, (b) die expressiven Modalitäten von Mutter und Kind sich simultan und stets nur schrittweise verändern und (c) das Kind häufig in der gemeinsamen Verhaltensänderung die initiale Rolle spielt.

Dieses adaptive Verhalten der Mütter wird von SNOW (1977) auch in einer Analyse der mütterlichen „Dialoge“ mit ihren Kleinkindern belegt. Sie zeigt, daß Mütter mit diesen Kindern sprachlich so interagieren, daß der Eindruck eines „Gesprächs“ entsteht. Die Mutter behandelt Lebensäußerungen eines drei Monate alten Kindes (wie Lächeln, Niesen, Gähnen oder Rülpsen) als eigenständige kommunikative Beiträge des Kindes, die mit vielen, häufig wiederholten Kommentaren und Fragen an das Kind benannt und begründet werden. In „Gesprächen“ mit sieben Monate alten Kindern sind dann die Beiträge der Mutter weit kürzer und der Sprecherwechsel entsprechend häufiger; die Mutter reagiert bereits selektiver und antwortet – insbesondere mit Wiederholungen – nur noch gezielt auf Vokalisierungen einer bestimmten Qualität. Im Fortgang der Entwicklung wird der Gesprächscharakter der Interaktion dadurch verstärkt, daß die Mutter

Gesprächsangebote des Kindes aufnimmt und bereit ist, seine ausbleibenden Reaktionen durch eigene Beiträge zu ersetzen. Formal plazierte sie ihre Äußerungen so, daß der Eindruck geordneten Sprecherwechsels entsteht. Inhaltlich evoziert sie in ihren Beiträgen Kontexte, die die Beiträge des Kindes zu relevanten oder interpretierbaren machen. Wie gewichtig der Beitrag der Mutter zu solchen frühen Dialogen ist, zeigt eine Untersuchung von LIEVEN (1978), in der anderthalb Jahre alte Kinder nur auf etwa ein Viertel der an sie gerichteten Äußerungen sprachlich reagierten.

Wie weit aber von Kindern unterschiedlicher Entwicklungsstufen die Mechanismen alternierender Verhaltenskoordination unabhängig von den adaptiven Vorleistungen der Bezugsperson beherrscht werden, zeigt sich in der Art und Weise, in der sie mit Gleichaltrigen interagieren. GOLDMAN/ROSS (1978) beschreiben Interaktionssequenzen von Dyaden ein- bis zweijähriger Kinder, die in Gegenwart ihrer Mütter einige Zeit lang in einer Wartezimmer-ähnlichen Situation zusammen waren. In den Spielen, die diese Kinder initiiert haben und die grob als imitative, reziproke und komplementäre klassifiziert werden können, waren alternierende Handlungsmuster bereits dominierend. Die Spielsequenzen offenbarten die Fähigkeit der Kinder, den Mitspielern die nötige Zeit für ihre Reaktion einzuräumen und ihnen auf unterschiedliche Weise zu signalisieren, wann sie an der Reihe waren: (1) durch langes, beinahe regungsloses Anblicken des Mitspielers; (2) durch gestisches Andeuten der erwarteten Reaktion (etwa die Arme in die Luft werfen, als ob man den zugeworfenen Ball auffangen wolle, oder an die Stelle am Boden klopfen, auf die der Ball gerollt werden soll); (3) durch Einnehmen von Körperhaltungen, mit denen eine komplementäre Reaktion des anderen ermöglicht oder erleichtert werden soll (wie Hinhalten des eigenen Gesichts, nachdem man das des Partners berührt hat); (4) durch Pausen in Spielen, die aus der Wiederholung von Vokalisierung oder anderen Geräuschen bestanden. Gleichzeitiges Handeln beider Partner oder mehrfache, aufeinanderfolgende Spielzüge des gleichen Kindes waren selten und wurden schnell wieder zugunsten der alternierenden Beteiligung am Spiel aufgegeben.

5.2. Die Erwachsenen

Dennoch haben Kinder auch noch in höherem Alter insbesondere in Interaktionsgruppen mit mehr als zwei Teilnehmern beträchtliche Schwierigkeiten etwa bei dem Versuch, die Sprecherrolle zu erlangen, anderen über verschiedene Mechanismen Sprecher Verpflichtungen aufzuerlegen oder sich gegen die Absicht anderer in der Sprecherrolle zu behaupten. Einerseits müssen Kinder, um diese Probleme zu meistern, eine ganze Reihe von Kenntnissen erwerben, nicht zuletzt, um den inhaltlichen Aufbau eines Gesprächs, an dem sie sich beteiligen möchten, zu verstehen; andererseits müssen sie sich damit vertraut machen, daß das System des Sprecherwechsels und der Beitragsabfolge in besonderem Maße Konventionalisierungen und sozialen Normen unterliegt.

In der Interaktion Erwachsener wird die formale Gesprächsorganisation nach SACKS/SCHEGLOFF/JEFFERSON (1974) von einem System generativer Regeln erzeugt, das in seinen Grundzügen durch folgende Zusammenhänge charakterisiert ist: (1) Zu jedem Zeitpunkt kann der gegenwärtige Sprecher den nächsten Sprecher, einschließlich seiner selbst, bestimmen; (2) bestimmt er niemand, dann geht das Recht zu sprechen an denjenigen über, der nach seinem Beitrag als erster zu sprechen beginnt. Zu welchem Zeitpunkt ein Sprecherwechsel möglich ist, kann an verschiedenen Merkmalen, u. a. dem

Format des Vorgängerbeitrags selbst abgelesen werden. Das heißt jedoch, daß Sprecher ihre Beiträge mit Markierungen versehen, die es anderen erlauben, die Sprecherrolle zu übernehmen. Diese Markierungen können die Form und Intensität annehmen, die es anderen nahelegt bzw. sie dazu verpflichtet, zum nächsten Sprecher zu werden.

Was dieses System nicht erfaßt, ist der Beitrag nichtsprachlicher Kommunikationsmodalitäten zur Gesprächsorganisation. Dadurch wird zwangsläufig die aktive Rolle der Hörer beim Zustandekommen des Sprecherwechsels unterschätzt. Der Hörer kann simultan zum ablaufenden Beitrag des Sprechers signalisieren, (1) daß er die Hörerrolle ernst nimmt und wie intensiv er zuhört (mit dem Kopf nicken, den Sprechfluß etwa mit „mhm“ begleiten oder den Satz für den Sprecher beenden); (2) daß er und wann er die Sprecherrolle zu übernehmen beabsichtigt (siehe Abschnitt 2.2.); (3) daß er die Übernahme der angetragenen Sprecherrolle verweigert (Blickkontakt vermeiden, so tun, als ob die Aufmerksamkeit auf etwas gelenkt würde, was außerhalb des Gesprächs liegt, oder die Sprechverpflichtungen durch Rückfragen zurückgeben).

Ebenso kann der Sprecher vor allem mit nonverbalen Ausdrucksmitteln signalisieren, (1) daß sein Beitrag noch nicht beendet ist (an Stellen möglicher Übergabe der Sprecherrolle Blickkontakt vermeiden, die Stimme heben und satzübergreifende Gesten ausführen; vgl. BEATTIE 1978); (2) daß er nicht bereit ist, den vom Hörer gewünschten Sprecherwechsel zuzulassen (Blickkontakt vermeiden, entsprechende Hörsignale durch gleichzeitiges Sprechen tilgen); nicht zuletzt auch, (3) daß er bereit ist, die Sprecherrolle abzugeben. Allein für diesen Fall beschreiben DUNCAN/FISKE (1977) das Vorkommen von bis zu zehn unterscheidbaren Markierungen, deren gehäuftes, simultanes Auftreten zu einem Zeitpunkt möglichen Sprecherwechsels – besonders, wenn der Sprecher gleichzeitig seinen Kopf dem Hörer zuwendet – die Wahrscheinlichkeit signifikant ansteigen läßt, daß der Hörer die Sprecherrolle auch übernimmt. Diese Signale umfassen u. a. die Abweichung der Intonation von einem eingeführten Grundmuster, die Verwendung terminaler Sequenzen wie „weißt du“ und „nicht wahr“, die Beendigung grammatischer Sätze, das Dehnen der Endsilbe oder der letzten betonten Silbe eines Satzes, der Abschluß einer Handbewegung bzw. die Entspannung einer zuvor angespannten Handhaltung, abnehmende Lautstärke und das Einbetten von Pausen.

Diese der Gesprächsorganisation zugrunde liegenden Regularitäten erzwingen allein schon aus formalen Gründen, daß die Aufmerksamkeit eines jeden Teilnehmers, der potentiell die Sprecherrolle beanspruchen will oder dem sie angetragen werden könnte, punktuell und kontinuierlich erhalten bleibt. Sie machen außerdem deutlich, daß Länge und Gewicht eines jeden Beitrags von allen Beteiligten gemeinsam „ausgehandelt“ werden. Dabei erfüllen die begleitenden nonverbalen Signale die Funktion, den Sprecherwechsel störungsfrei, reibungslos und unauffällig zu bewerkstelligen: erstens, um die entstehenden Pausen zwischen zwei Beiträgen zu minimieren, die peinlich sein können und für die die Teilnehmer am Gespräch verantwortlich gemacht werden können; zweitens, um Überlappungen zu vermeiden, die entstehen, wenn zwei Sprecher gleichzeitig reden; und drittens, um den Übergang möglichst konsensuell zu machen, so daß der eine die Sprecherrolle nur abgibt, wenn der andere seine Bereitschaft zeigt, sie auch zu übernehmen, bzw. der eine seine Absicht zu sprechen erst anmeldet, wenn der andere auch bereit ist, zuzuhören – ein Aushandlungsprozeß, bei dem im Idealfall identitäts- und beziehungsbedrohende Auseinandersetzungen vermieden werden.

5.3. Das Vorschulkind

Wie ist nun der Sprecherwechsel bei Kindern im Vorschulalter organisiert? Inwieweit trägt bei ihnen der jeweilige Sprecherbeitrag das Merkmal, hinsichtlich seiner Länge, seines Inhalts und seiner Form „ausgehandelt zu sein“, schon während er vorgebracht wird? Inwieweit verwenden Kinder verschiedener Entwicklungsstufen Mechanismen zur Feinsteuerung der Gesprächsorganisation?

GEARHART/NEWMAN (1977) vermuten, daß sich die Organisation der Beitragsabfolge und des Sprecherwechsels unter Kindern in Abhängigkeit vom Gesprächstypus oder von der Interaktionsstruktur unterscheiden. In dem hoch repetitiven, ritualisierten, oft rhythmischen Austausch, der als Dialogtypus für die Altersklasse der Zwei- bis Vierjährigen gut dokumentiert ist (vgl. KEENAN 1979), bleibt das Format jedes einzelnen, mit leichten Abweichungen wiederholten Beitrags relativ konstant. Deshalb ist der Zeitpunkt der Übergabe der Sprecherrolle einigermaßen leicht vorherzusagen und die Feinregelung des Sprecherwechsels kein großes Problem. Besteht die Gesprächsstruktur nicht aus solchen rhythmischen Wiederholungen, dann liegt die Annahme nahe – vor allem, da die Pausen zwischen den Beiträgen bei Kindern sehr viel größer zu sein scheinen als bei Erwachsenen –, daß die Länge der Beiträge den Sprechern selbst überlassen bleibt und nicht partiell das Resultat eines kooperativen Prozesses ist und daß die Möglichkeit der Hörer, einen Sprecherbeitrag zu leisten, allein durch das Ausnützen der Sprecherpausen und nicht durch das Erkennen möglicher Einsatzstellen im Vorgängerbeitrag bestimmt wird.

Die wachsende Fähigkeit der Kinder, Stellen möglichen Sprecherwechsels zu erkennen und zu erzeugen, kann zum Beispiel an ihrer Verwendung von spezifischen Signalen zur Beitragseröffnung („ja“, „aber“, „und“) und Beitragsbeendigung („oder“, „nicht wahr“, „und so“, „weißt du“) untersucht werden. In einer Analyse der Strategien, die drei- bis fünfjährige Kinder verwenden, um ihre Beiträge sprachlich einzuleiten, Pausen zu überbrücken und an den Vorgängerbeitrag anzuknüpfen, findet UMIKER-SEBEOK (1980), daß das Vorkommen dieser Mechanismen über die beobachtete Zeitspanne hinweg stetig zunimmt. Zunächst treten in dieser Funktion einfache Konjunktionen auf, dann Partikel, die einen thematischen Wechsel signalisieren, später auch Bestätigungen und Anerkennungen des Vorgängerbeitrags und schließlich Verzögerungspartikel, die den kommenden eigenen Beitrag qualifizieren („ah“, „ähm“, „mhm“).

Eine weitere Möglichkeit, die zunehmende Vertrautheit der Kinder mit den konventionalisierten Formen der Gesprächsorganisation und ihrer normativen Einbettung zu überprüfen, besteht darin, ihr Verhalten bei Regelbrüchen, etwa bei simultanem Sprechen, zu untersuchen. ERVIN-TRIPP (1979) verzeichnet eine stetige Abnahme solcher sich überlappenden Sprecherbeiträge in der Altersspanne von drei bis neun Jahren. Noch eindrucksvoller aber sind die qualitativen Veränderungen, die sich in der Plazierung der Überlappungen zeigen. Bereits im Alter von sechs bis acht Jahren treten sie fast nur noch an Stellen möglichen Sprecherwechsels auf (z. B. am Satzende, nach Beitragsabschlußformeln oder bei sinkendem Tonfall des Vorgängers).

Ein weiterer Indikator für wachsende Regelkenntnis und Einsicht in die funktionalen Erfordernisse der Kommunikation sind die reparativen Maßnahmen, die Kinder treffen, wenn Regelbrüche wie diese auftreten. ERVIN-TRIPP (1979) beobachtete, daß Kinder vom vierten Lebensjahr an differenziertere korrektive Strategien verwenden, um die kommu-

nikative Wirkung ihres Beitrags im Fall von Überlappungen aufrechtzuerhalten (Erhöhen der Lautstärke, Wiederholungen, Abwarten bis zum Ende der Unterbrechung mit anschließender Fortsetzung oder Wiederholung der eigenen Äußerung).

GARVEY/BERNINGER (1981) haben die bislang vielleicht sorgfältigste Untersuchung zur Synchronisation von Sprecherbeiträgen in kindlichen Dialogen vorgelegt. Sie bestätigen in einer Analyse des Sprachgebrauchs drei- bis sechsjähriger Kinder, daß die Mechanismen zur Regulierung des Sprecherwechsels abhängig sind einerseits vom Dialogtypus und andererseits von der dem Sprecherwechsel unmittelbar vorhergehenden interaktiven Sequenz. Das rituelle sprachliche Spiel mit seinen rhythmischen Wiederholungen setzt einen automatischen Sprecherwechsel am Ende eines jeden Spielbeitrags voraus; hier sind die Pausen zwischen den Sprecherbeiträgen deshalb extrem kurz. Gespräche im engeren Sinn setzen dagegen eine genaue Analyse der Beitragsformate durch jeden Teilnehmer voraus; sie erfordern die Verwendung spezieller Beitragsübergabemechanismen. Die Pausen der Kinder zwischen den Sprecherbeiträgen sind entsprechend länger; sie sind jedoch in ihrer Länge abhängig von der Vorhersagbarkeit und der Komplexität der Beiträge, gemessen an dem vorausgegangenen Gesprächskontext. Ausbleibende Reaktionen eines angesprochenen Partners evozieren schon bei den jüngeren Teilnehmern nonverbale Signale, die ihre enttäuschte Erwartung signalisieren (wie erstauntes Aufsehen, Innehalten in der eigenen Spieltätigkeit). Die ausbleibenden Reaktionen werden häufig eingeklagt und die vor den einklagenden Beiträgen entstandenen Pausen offenbaren, daß die Kinder über eine normative Bandbreite für mögliche Reaktionszeiten in Gesprächen verfügen, die denen der Erwachsenen bereits sehr ähnlich ist.

5.4. Die Rapunzel-Episode

Das Problem der Verhaltenssynchronie ist in unserer Beispielssequenz komplexer als in den meisten Interaktionsstrukturen, die im vorausgegangenen Abschnitt behandelt wurden. Es handelt sich um eine kompetitive Drei-Personen-Situation, für die die Kinder zudem unterschiedliche Voraussetzungen und Vorkenntnisse mitbringen. Für die Fähigkeiten, die in den erwähnten Untersuchungen dem Vorschulkind zugeschrieben worden sind, stellt eine Interaktionssituation wie die vorliegende einen harten Test dar. In dieser Sequenz wechseln sich dynamische und affektgeladene Phasen, in denen simultan gehandelt wird – wie das gemeinsame Rennen um den Tisch (etwa 53 bis 79) – mit ruhigeren, sequentiell organisierten Phasen ab, in denen alternierend gehandelt und der kognitive Aufbau der fiktionalen Welt für die Episode (vgl. AUWÄRTER/KIRSCH im Druck) geleistet wird. Wir wollen hier jedoch auf die Analyse der Synchronie von verbalen und nonverbalen Handlungen nicht weiter eingehen, weil die nonverbalen Aspekte des Spiels vom Transkript nicht ausreichend wiedergegeben werden.

Untersucht man die Organisation der sprachlichen Interaktion, dann fällt zunächst auf, daß die spielenden Kinder in der Lage sind, auch in Dreier-Gruppen die Übergabe der Sprecherrolle fast perfekt zu organisieren. Es gibt wenig Überlappungen oder Unterbrechungen, und es entstehen kaum Pausen zwischen den Beiträgen der verschiedenen Sprecher. Die Übergabe der Sprecherrolle wird mit sprachlichen und nichtsprachlichen Mitteln gesteuert: mit Vokativen und Imperativen, mit pronominalem Anreden bei gleichzeitigem Anblicken des nächsten Sprechers und mit Gesten, die auf denjenigen deuten, der als nächster anzusprechen ist. Überlappungen sind in der Regel sehr kurz und

treten fast nur an Stellen auf, an denen ein Sprecherwechsel möglich gewesen wäre, etwa nach Satzbeendigung, sinkendem Tonfall oder kurzer Pause des Vorgängers (Äußerungen 3 und 4). Unproblematisch und erwartbar sind Überlappungen an Stellen, vor denen der Sprecher keinen spezifischen Nachfolger bestimmt hat und an denen seine Mitspieler deshalb entweder um die Sprecherrechte konkurrieren (11/12) oder sich beide etwa von einem vorausgegangenen Vorwurf angesprochen fühlen (56/57).

Ausnahme- und Konfliktfälle sind verschieden motiviert; sie sind aber in ihrer kommunikativen Wirksamkeit selbst noch Hinweise auf das Funktionieren des Sprecherwechselsystems. Die Überlappung der Äußerungen 13 und 14 macht deutlich, daß der Beobachter, sobald die Rapunzel-Episode eröffnet ist, nicht mehr zum engeren Kreis der Teilnehmer gehört. Die Überlappung der Äußerungen 48 und 49 ist ein Beispiel für ein beabsichtigtes Tilgen der Vorgängeräußerung: Susanne möchte das absehbare und verfrühte Ende ihrer magischen sieben Runden noch hinauszögern. Sibels zweifacher Anlauf, den zugrunde liegenden Handlungsplan zu aktualisieren (67), mit dem sie zuerst Susanne und dann Karola unterbricht, indiziert im System der Gesprächsorganisation den Regelbruch, den Karola zuvor auf einer inhaltlichen Ebene begangen hat, als sie aus der ideellen Verfolgungsjagd eine materielle gemacht hat, bei der das bloße Sich-Umdrehen ausreicht, damit einem der Verfolgte in die Arme läuft. – Von anderer Art sind die Überlappungen der Äußerungen 73/74 und 87/88. Beide resultieren daraus, daß Susanne versucht, mit Sibel eine Nebensequenz zur Haupthandlung aufzubauen. Insofern weisen sie auf den zerfallenden Integrationszustand der Gruppe hin. Die Überlappungen der Äußerungen 82/83, 84/85 und 89/90 schließlich sind Instanzen eines intentionalen Regelbruchs: Karola verhält sich absichtlich unkooperativ und kündigt damit auch formal die Zusammenarbeit auf, so wie sie sich inhaltlich gegen die ihr angetragene Rolle zur Wehr setzt.

6. *Schlußbemerkung*

Begegnungskonstitution und Verhaltenssynchronie sind nur zwei von mehreren fundamentalen Dimensionen sozialer Interaktion. Dabei kann Verhaltenssynchronie selber als einer der möglichen Mechanismen angesehen werden, einmal eröffnete Begegnungen auch aufrechtzuerhalten. Nicht besprochen worden sind hier die eher inhaltlichen Aspekte basaler Funktionsprobleme, die sich in jeder Interaktionssituation stellen: erstens die gemeinsame Generierung von Bedeutung für Äußerungen und Handlungen und zweitens die Induktion von Kontexten für die ablaufende Interaktion, d. h. die Herstellung geteilter Interpretationsrahmen für die stattfindende Begegnung. Die Analyse dieser beiden Dimensionen sozialer Interaktion sollte ebenfalls in einer Perspektive unternommen werden, die den kokonstruierten Charakter interaktiver Strukturen und die intersubjektive Natur der von den Teilnehmern eingebrachten Fähigkeiten in den Vordergrund stellt – eine Perspektive, die sich im Verständnis von Begegnungskonstitution und Verhaltenssynchronie unseres Erachtens gut bewährt hat.

Literatur

- ALBERT, S./KESSLER, S.: Processes for ending social encounters: the conceptual archaeology of a temporal place. In: *Journal for the Theory of Social Behavior* 6 (1976), H. 2, S. 147–170.
- ALS, H.: The newborn communicates. In: *Journal of Communication* 27 (1977), H. 2, S. 66–73.
- ALS, H.: Social interaction: dynamic matrix for developing behavioral organization. In: *New Directions for Child Development* 4 (1979): *Social Interaction and Communication During Infancy*, S. 21–39.
- ARGYLE, M.: New developments in the analysis of social skills. In: WOLFGANG, A. (Ed.): *Nonverbal Behavior: Applications and Cultural Implications*. New York: Academic Press 1979, S. 139–158.
- AUWÄRTER, M./KIRSCH, E.: Katja, spielst du mal die Andrea? Bericht über das Projekt „Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten“. In: MACKENSEN, R./SAGEBIEL, F. (Hrsg.): *Soziologische Analysen*. Berlin: Technische Universität 1979, S. 473–499.
- AUWÄRTER, M./KIRSCH, E.: Kein Kinderspiel: Der Erwerb des Alltags im Kindergarten. In: *Kursbuch* 63 (1981): *Spielregeln*. S. 101–119.
- AUWÄRTER, M./KIRSCH, E.: Die Generierung fiktionaler Realität im kindlichen Handpuppenspiel. In: SOEFFNER, H.-G. (Hrsg.): *Beiträge zu einer empirischen Sprachsoziologie*. Tübingen: Narr (im Druck).
- BEATTIE, G. W.: Sequential temporal patterns of speech and gaze in dialogue. In: *Semiotica* 23 (1978), H. 1–2, S. 29–52.
- BOWER, T. G. R.: *Development in Infancy*. San Francisco, Cal.: Freeman 1974.
- BRAZELTON, T. B./TRONICK, E.: Preverbal communication between mothers and infants. In: OLSON, D. R. (Ed.): *The Social Foundations of Language and Thought*. New York: Norton 1980, S. 299–315.
- BREHM, S. S./KASSIN, S. M./GIBBONS, F. X. (Eds.): *Developmental Social Psychology: Theory and Research*. Oxford: Oxford University Press 1981.
- BRETHERTON, I./BATES, E.: The emergence of intentional communication. In: *New Directions for Child Development* 4 (1979): *Social Interaction and Communication During Infancy*, S. 81–100.
- BRUNER, J. S.: Wie das Kind lernt, sich sprachlich zu verständigen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 23 (1977), H. 6, S. 829–845.
- BRUNER, J. S.: Von der Kommunikation zur Sprache: Überlegungen aus psychologischer Sicht. In: MARTENS, K. (Hrsg.): *Kindliche Kommunikation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1979, S. 9–60.
- CICOUREL, A. V.: Three models of discourse analysis: the role of social structure. In: *Discourse Processes* 3 (1980), H. 2, S. 101–132.
- CORSARO, W. A.: „We’re friends, right?“: children’s use of access rituals in a nursery school. In: *Language in Society* 8 (1979), H. 3, S. 315–336.
- CRANACH, M. V./FOPPA, K./LEPENIES, W./PLOOG, D. (Eds.): *Human Ethology: Claims and Limits of a New Discipline*. Cambridge: Cambridge University Press 1979.
- DENZIN, N. K.: *Childhood Socialization: Studies in the Development of Language, Social Behavior, and Identity*. San Francisco, Cal.: Jossey-Bass 1977.
- DUNCAN, S./FISKE, D. W.: *Face-to-Face Interaction: Research, Methods, and Theory*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum 1977.
- ERVIN-TRIPP, S.: Children’s verbal turn-taking. In: OCHS, E./SCHEFFELIN, B. B. (Eds.): *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press 1979, S. 391–429.
- FLAVELL, J. H./ROSS, L. (Eds.): *Social Cognitive Development: Frontiers and Possible Futures*. Cambridge: Cambridge University Press 1981.
- FORGAS, J. P.: *Social Episodes: The Study of Interaction Routines*. New York: Academic Press 1979.
- GARVEY, C./BERNINGER, G.: Timing and turn taking in children’s conversations. In: *Discourse Processes* 4 (1981), H. 1, S. 27–57.
- GARVEY, C./HOGAN, R.: Social speech and social interaction: egocentrism revisited. In: *Child Development* 44 (1973), S. 562–568.
- GEARHART, M./NEWMAN, D.: Turn-taking in conversation: implications for developmental research. In: *Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development* 1 (1977), H. 3, S. 7–9.
- GLEASON, J. B./WEINTRAUB, S.: The acquisition of routines in child language. In: *Language in Society* 5 (1976), H. 2, S. 129–136.

- GOFFMAN, E.: *Encounters: Two studies in the Sociology of Interaction*. Indianapolis, Ind.: Bobbs-Merrill 1961.
- GOFFMAN, E.: *Das Individuum im öffentlichen Austausch*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1974.
- GOFFMAN, E.: *Rahmen-Analyse: Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1977.
- GOLDMAN, B. D./ROSS, H. S.: Social skills in action: an analysis of early peer games. In: GLICK, J./CLARKE-STEWART, K. A. (Eds.): *The Development of Social Understanding*. New York: Gardner 1978, S. 177–212.
- GREEN, J. L./WALLAT, C. (Eds.): *Ethnography and Language in Educational Settings*. (Advances in Discourse Processes. Vol. 5.) Norwood, N.J.: Ablex 1981.
- GREIF, E. B./GLEASON, J. B.: Hi, thanks, and goodbye: more routine information. In: *Language in Society* 9 (1980), H. 2, S. 159–166.
- HAAN, N.: *Coping and Defending: Processes of Self-Environment Organization*. New York: Academic Press 1977.
- HABERMAS, J.: Was heißt Universalpragmatik? In: APEL, K.-O. (Hrsg.): *Sprachpragmatik und Philosophie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1976, S. 174–272.
- HABERMAS, J.: *Theorie des kommunikativen Handelns*. Bd. 1: *Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1981.
- HARRÉ, R.: The conditions for a social psychology of childhood. In: RICHARDS, M. P. M. (Ed.): *The Integration of a Child into a Social World*. Cambridge: Cambridge University Press 1974, S. 245–262.
- HARRÉ, R.: Rules in the explanation of social behaviour. In: COLLETT, P. (Ed.): *Social Rules and Social Behaviour*. Oxford: Blackwell 1977, S. 28–41.
- KEENAN, E. O.: Gesprächskompetenz bei Kindern. In: MARTENS, K. (Hrsg.): *Kindliche Kommunikation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1979, S. 168–201.
- KEY, M. R.: *Nonverbal Communication: A Research Guide and Bibliography*. Metuchen, N.J.: Scarecrow Press 1977.
- LAVER, J.: Communicative functions of phatic communion. In: KENDON, A./HARRIS, R. M./KEY, M. R. (Eds.): *Organization of Behavior in Face-to-Face Interaction*. Den Haag: Mouton 1975, S. 215–238.
- LEIDERMAN, P. H./TULKIN, S. R./ROSENFELD, A. (Eds.): *Culture and Infancy: Variations in the Human Experience*. New York: Academic Press 1977.
- LIEVEN, E. V.: Turn-taking and pragmatics: two issues in early child language. In: CAMPBELL, R. N./SMITH, P. T. (Eds.): *Recent Advances in the Psychology of Language: Language Development and Mother-Child Interaction*. New York: Plenum Press 1978, S. 215–236.
- LOEVINGER, J.: *Ego Development: Conceptions and Theories*. San Francisco, Cal.: Jossey-Bass 1976.
- MAYO, C./LA FRANCE, M.: On the acquisition of nonverbal communication: a review. In: *Merrill-Palmer Quarterly* 24 (1978), H. 4, S. 213–228.
- MCBRIDE, G.: Interactions and the control of behavior. In: KENDON, A./HARRIS, R. M./KEY, M. R. (Eds.): *Organization of Behavior in Face-to-Face Interaction*. Den Haag: Mouton 1975, S. 415–423.
- MCDERMOTT, R. P./ROTH, D. R.: The social organization of behavior: interactional approaches. In: *Annual Review of Anthropology* 7 (1978), S. 321–345.
- MUELLER, E./LUCAS, T.: A developmental analysis of peer interaction among toddlers. In: LEWIS, M./ROSENBLUM, L. A. (Eds.): *Friendship and Peer Relations*. New York: Wiley 1975, S. 223–257.
- MUELLER, E./BLEIER, M./KRAKOW, J./HEGEDUS, K./COURNOYER, P.: The development of peer verbal interaction among two-year-old boys. In: *Child Development* 48 (1977), S. 284–287.
- OCHS, E./SCHIEFFELIN, B. B. (Eds.): *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press 1979.
- OLIVA, J./LINDNER, R./DUCHAN, J.: Kinesic, intonational, and semantic aspects of the two-word utterances of a 1½ year old normal child. In: PENG, F. C./RAFFLER-ENGEL, W. v. (Eds.): *Language Acquisition and Developmental Kinesics*. Hiroshima: Bunka Hyoron 1978, S. 150–156.
- PUTALLAZ, M./GOTTMAN, J. M.: Social skills and group acceptance. In: ASHER, S. R./GOTTMAN, J. M. (Eds.): *The Development of Children's Friendships*. Cambridge: Cambridge University Press 1981, S. 116–149.
- SACKS, H./SCHEGLOFF, E./JEFFERSON, G.: A simplest systematics for the analysis of turn taking in conversations. In: *Language* 50 (1974), S. 696–735.

- SCHAFER, H. R. (Ed.): *Studies in Mother-Infant Interaction*. New York: Academic Press 1977.
- SCHAFER, H. R.: Acquiring the concept of the dialogue. In: BORNSTEIN, M. H./KESSEN, W. (Eds.): *Psychological Development from Infancy: Image to Intention*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum 1979, S. 279–305.
- SCHEFLEN, A. E.: Die Bedeutung der Körperhaltung in Kommunikationssystemen. In: AUWÄRTER, M./KIRSCH, E./SCHRÖTER, K. (Hrsg.): *Kommunikation, Interaktion, Identität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1976, S. 221–253.
- SCHEGLOFF, E. A.: Sequencing in conversational openings. In: *American Anthropologist* 70 (1968), H. 6, S. 1075–1095.
- SCHEGLOFF, E. A./SACKS, H.: Opening up closings. In: *Semiotica* 8 (1973), H. 4, S. 289–327.
- SCHERER, K. R.: Beobachtungsverfahren zur Mikroanalyse non-verbaler Verhaltensweisen. In: KOOLWIJK, J. v./WIEKEN-MAYSER, M. (Hrsg.): *Techniken der empirischen Sozialforschung*. Bd. 3: *Erhebungsmethoden: Beobachtung und Analyse von Kommunikation*. München: Oldenbourg 1974, S. 66–109.
- SCHIFFRIN, D.: Opening encounters. In: *American Sociological Review* 42 (1977), H. 5, S. 679–691.
- SELMAN, R. L.: *The Growth of Interpersonal Understanding: Developmental and Clinical Analyses*. New York: Academic Press 1980.
- SNOW, C. E.: The development of conversation between mothers and babies. In: *Journal of Child Language* 4 (1977), H. 1, S. 1–22.
- STERN, D. N.: Mother and infant at play: the dyadic interaction involving facial, vocal, and gaze behaviors. In: LEWIS, M./ROSENBLUM, L. A. (Eds.): *The Effect of the Infant on Its Caregiver*. New York: Wiley 1974, S. 187–213.
- STERN, D. N./JAFKE, J./BEEBE, B./BENNETT, S. L.: Vocalizing in unison and in alternation: two modes of communication within the mother-infant dyad. In: AARONSON, D./RIEBER, R. W. (Eds.): *Developmental Psycholinguistics and Communication Disorders*. (Annals of the New York Academy of Sciences. Vol. 263.) New York 1975, S. 89–100.
- TREVARTHEN, C.: Instincts for human understanding and for cultural cooperation: their development in infancy. In: CRANACH, M. v./FOPPA, K./LEPENIES, W./PLOOG, D. (Eds.): *Human Ethology: Claims and Limits of a New Discipline*. Cambridge: Cambridge University Press 1979, S. 530–571.
- TRONICK, E./ALS, H./BRAZELTON, T. B.: Monadic phases: a structural descriptive analysis of infant-mother face to face interaction. In: *Merrill-Palmer Quarterly* 26 (1980), H. 1, S. 3–24.
- TURIEL, E.: The development of concepts of social structure: social convention. In: GLICK, J./CLARKE-STEWART, K. A. (Eds.): *The Development of Social Understanding*. New York: Gardner 1978, S. 25–107.
- UMIKER-SEBEOK, D. J.: Silence is golden? The changing role of non-talk in preschool conversations. In: KEY, M. R. (Ed.): *The Relationship of Verbal and Nonverbal Communication*. Den Haag: Mouton 1980, S. 295–314.
- VOLKMAR, F. R./HODER, E. L./SIEGEL, A. E.: Discrepant social communications. In: *Developmental Psychology* 16 (1980), H. 5, S. 495–505.
- WHITING, B. B./WHITING, J. W. M.: *Children of Six Cultures: A Psycho-Cultural Analysis*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press 1975.
- WOLFGANG, A. (Ed.): *Nonverbal Behavior: Applications and Cultural Implications*. New York: Academic Press 1979.
- YOUNISS, J.: *Parents and Peers in Social Development*. Chicago, Ill.: University of Chicago Press 1980.

Anschrift der Verfasser: Dr. Manfred Auwärter und Dr. Edit Kirsch, Max-Planck-Institut für Sozialwissenschaften, Leopoldstr. 24, 8000 München 40.